



Strukturen und Qualitätssicherung in der Lehrerbildung – erste Phase – im Freistaat Sachsen

Fachtagung

STAATSMINISTERIUM
FÜR WISSENSCHAFT
UND KUNST



Freistaat
SACHSEN

Inhalt

Vorwort	02
---------	----

Übersichtskarte	04
-----------------	----

PODIUMSBEITRÄGE

Einführung

Dr. Eva-Maria Stange Sächsische Staatsministerin für Wissenschaft und Kunst	06
--	----

■ **Vorstellung der »Expertise Struktur und Entwicklung der Lehrerbildung erste Phase im Freistaat Sachsen« von Prof. em. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft**

Dr. Walter Kühme Referatsleiter Universitäten und Kunsthochschulen, Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst	10
--	----

■ **Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung an der TU Dresden**

Prof. Dr. Hans Georg Krauthäuser Prorektor für Bildung und Internationales, TU Dresden	20
---	----

■ **Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung an der Universität Leipzig**

Prof. Dr. Thomas Hofsäss Prorektor für Bildung und Internationales, Universität Leipzig	26
--	----

■ **Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung an der Universität Chemnitz**

Prof. Dr. Maximilian Eibl Prorektor für Lehre und Internationales, TU Chemnitz	32
---	----

<p>■ Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung an den Kunsthochschulen Rebekka Frömling Amtierende Rektorin, Prorektorin für Lehre und Studium, Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden</p>	38
<p>■ Vorstellung der Sonderauswertung zum Lehramt im Rahmen der 3. Studierendenbefragung Prof. Dr. Karl Lenz Professur Mikrosoziologie, Leiter des Zentrums für Qualitätsanalyse (ZQA), TU Dresden</p>	44
<p>■ Diskussionsrunde</p>	52
<p>■ Vorstellung erster Ergebnisse der Evaluation der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundes Dr. Anja Durdel Business Manager Education and Social Welfare, Ramboll Management Consulting</p>	68
<p>■ Diskussionsrunde</p>	80
<hr/>	
<p>Teilnehmerinnen und Teilnehmer</p>	93

Vorwort

Die Lehramtsausbildung ist eines der wichtigsten Zukunftsthemen unseres Landes, weil es ein Kreislauf ist, den wir in Gang setzen. Aber wie sieht eine gute Ausbildung junger angehender Lehrerinnen und Lehrer aus und mit welchen Mitteln gelingt es, sie zu verbessern? In Zeiten, in denen vor allem über den Mangel an Lehrern diskutiert wird, geht es manchmal zu wenig um die Qualität der Lehramtsausbildung. Aber beides gehört zusammen. Und beides ist die große Herausforderung: ausreichend jungen Menschen ein qualitativ hochwertiges Lehramtsstudium zu ermöglichen, das sie gut vorbereitet in den Lehrerberuf bringt. Und welche Meinung haben die Studierenden? Wie zufrieden sind diese mit ihrem Studium? Decken sich deren Erfahrungen mit denen der Hochschulleitungen und Lehrkräfte?

Zu den Zahlen: Inzwischen werden an unseren fünf lehrerbildenden Hochschulen – drei Universitäten und zwei Musikhochschulen – in Sachsen pro Jahr insgesamt 2.400 Studienanfänger immatrikuliert. Zum Vergleich: Im Jahr 2012 waren es noch 1.000. Ziel des schon im Jahr 2011 beschlossenen »Bildungspaketes Sachsen 2020« war,

für alle Schularten Lehrkräfte bedarfs- und qualitätsgerecht auszubilden und die Anzahl der Studienanfänger in einem Lehramtsstudium auf rund 1.800 Studienanfänger zu steigern. An der TU Chemnitz wurde der Studiengang Lehramt an Grundschulen wieder eingeführt. In Folgevereinbarungen wurde die sogenannte Zielzahl – basierend auf einer Bedarfsprognose des Staatsministeriums für Kultus von Ende 2016 der jährlichen Studienanfängerzahlen – nochmals auf nun rund 2.400 jährlich erhöht. Am wichtigsten war für uns die Verstetigung der Ressourcen, wie es uns mit den 29, nun festen, Stellen an der TU Chemnitz gelungen ist. Wegen des aktuellen Bedarfs hat das Lehramtsstudium an den Universitäten inzwischen eine besondere Stellung inne. An der Universität Leipzig ist etwa ein Fünftel aller Studierenden im Lehramt eingeschrieben. An der TU Dresden ist es etwa jeder sechste Studierende. Diese hohen Zahlen sollen nicht dazu führen, dass die Qualität des Studiums leidet.

Zur Frage der Qualität der Ausbildung: Stellung und Bedeutung der Lehramtsausbildung an sächsischen Hochschulen wurden enorm gestärkt. Zu diesem Schluss kommen

die Untersuchungen des Erziehungswissenschaftlers Prof. Dr. Oelkers, der im Zeitraum Januar 2017 bis Januar 2018 die Lehrbildungsstrukturen an den sächsischen Hochschulen evaluiert hat. Während noch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung im Jahr 2014 davon ausging, dass die Lehrerbildung in den Universitäten nur das fünfte Rad am Wagen sei, kann in Sachsen davon heute keine Rede mehr sein. Der Auftrag zur Evaluierung hatte sich aus dem Koalitionsvertrag ergeben. Anlass des Auftrages sind die in den Jahren 2012/2013 wieder eingeführten Staatsexamensstudiengänge.

Am 17. Januar 2019 hatten wir zu einer Fachtagung mit Vertreterinnen und Vertreter von Hochschulen, Verbänden und Landespolitik eingeladen, um die Expertise vorzustellen, aber auch, um die wichtigen Erfahrungen der lehrerbildenden sächsischen Hochschulen zu präsentieren und zu erörtern. Die Hochschulvertreter stellten ihre Maßnahmen vor, um das Studium zu verbessern und möglichst viele Studierende zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen. Neben der Verbesserung von Organisation und Didaktik des Studiums geht es ihnen auch um die Erhöhung der personellen Ka-

pazitäten und die Schaffung verlässlicher Rahmenbedingungen. Das ist auch unser Ziel. In der Tagung diskutierten die Teilnehmenden die verschiedenen Studien und versuchten daraus Erkenntnisse abzuleiten.

In der hier vorliegenden Broschüre haben wir die Fachtagung dokumentiert.

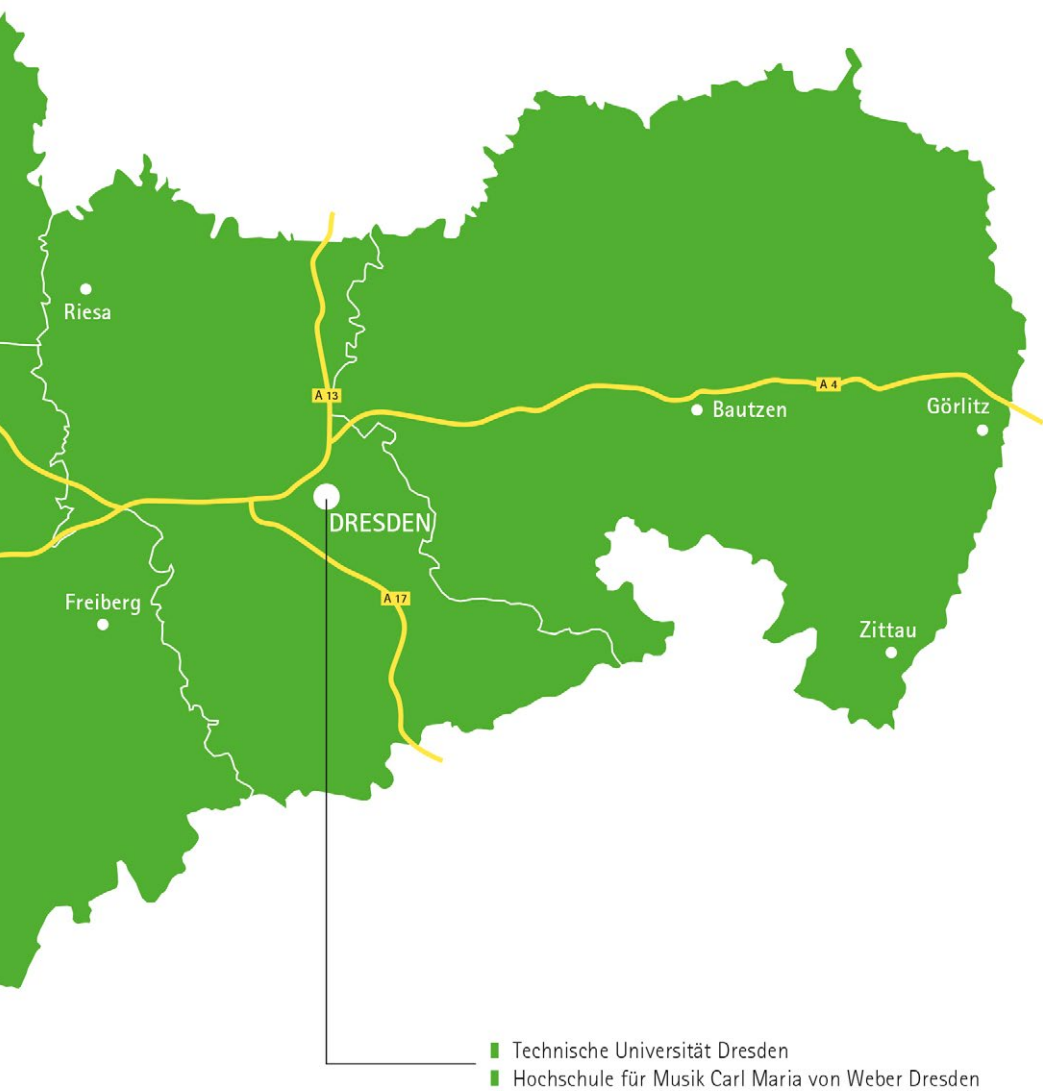
Ihre Eva-Maria Stange
Sächsische Staatsministerin für
Wissenschaft und Kunst

Standorte der Lehramtsausbildung in Sachsen

- Universität Leipzig
- Hochschule für Musik und Theater Leipzig
»Felix Mendelssohn Bartholdy«

- Technische Universität Chemnitz







PODIUMSBEITRÄGE

»Da wir einen Generationswechsel in den Schulen haben und mit der Lehramtsausbildung die nächste Generation Lehrkräfte für die Schulen vorbereiten, ist es umso wichtiger, dass wir uns nicht nur der Frage der Quantität, sondern auch der Qualität der Lehramtsausbildung zuwenden.«

Dr. Eva-Maria Stange

Sächsische Staatsministerin für Wissenschaft und Kunst

Herzlich willkommen, sehr geehrte Damen und Herren. Ich begrüße auch ganz herzlich die Abgeordneten, die heute an dieser Fachtagung teilnehmen. Ich freue mich, dass Sie die Möglichkeit nutzen. Ich begrüße die Prorektoren und natürlich alle Gäste.

Zum Thema selbst: Wer mich kennt, weiß, dass mir die Lehramtsausbildung schon von Berufs wegen sehr wichtig ist. Nicht nur, weil ich für diesen Bereich als Ministerin zuständig bin, sondern weil ich selbst einmal Lehrkräfte ausgebildet habe, weil ich selbst Lehrerin bin und weiß, welche Bedeutung die Lehrerausbildung insgesamt für die Zukunft des Landes hat, ist es mir seit vielen Jahren ein Anliegen, einen Blick auf die Lehrerausbildung zu werfen und wie sie sich seit 1990 entwickelt hat. Die Reform der Lehrerausbildung ist vielleicht so alt wie die Lehrerausbildung selbst. Vor vielen Jahren, etwa in den Neunzigern des letzten Jahrhunderts hat es einen ersten großen Anstoß zur Reform der Lehramtsausbildung

gegeben. Das war noch vor den PISA-Tests. Nur Bruchteile des einst Geplanten sind tatsächlich in den Hochschulen angekommen. Deswegen war es mir auch wichtig, dass wir den Punkt im Koalitionsvertrag, der die Evaluierung unserer Lehramtsausbildung vorsieht, ernstnehmen. Da das Wissenschaftsministerium für die erste Phase der Lehrerbildung zuständig ist, haben wir den Anstoß zur Evaluierung gegeben.

Das ist ein gewagtes Unterfangen in einer Zeit, in der wir vor allem über den quantitativen Ausbau in der Lehramtsausbildung reden und ihn auch praktisch in den Hochschulen umsetzen. Aber gerade angesichts der Tatsache, dass wir einen Generationswechsel in den Schulen haben und mit der Lehramtsausbildung quasi die nächste Generation Lehrkräfte für die Schulen vorbereiten, ist es umso wichtiger, dass wir uns nicht nur der Frage der Quantität, sondern auch der Qualität der Lehramtsausbildung zuwenden. Dabei geht es ganz konkret um die Qualität des Studiums und wie Studie-



Dr. Eva-Maria Stange

rende dieses Studium erfolgreich abschließen können. Dafür ist eine ganze Reihe von Programmen zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung sowohl vom Bund angestoßen als auch an den Hochschulen selbst initiiert worden. Beahlt wird dies mit Mitteln aus dem Hochschulpakt und aus dem Europäischen Sozialfonds. Wir wollten nicht nur den Input steuern, also die Zahl derer, die in ein Lehramtsstudium immatrikuliert werden, mittlerweile über 2.400 Studierende. Wir wollen auch erreichen, dass möglichst viele davon erfolgreich die erste Phase, das Staatsexamen, abschließen. Derzeit ist das Kultusministerium in Abstimmung mit unserem Haus dazu bereit, in ei-

ner Reform der LAPO I, der Lehramtsprüfungsordnung I, die das Erste Staatsexamen regelt, aufzunehmen, was sich im Bereich der Inklusion, des Einsatzes digitaler Medien, der Umsetzung des Papiers »W wie Werte«, also der politischen Bildung, aber auch der Bildung für nachhaltige Entwicklung tut. Wir wollen das in die Studienordnungen integrieren. Die LAPO I muss reformiert werden. Sie wird Einfluss auf die Lehramtsausbildung nehmen. Darüber werden wir heute wahrscheinlich noch sprechen.

Wir haben von Seiten des Ministeriums, aber auch von Seiten der Abgeordneten – dafür bin ich auch sehr dankbar – mit dem Bildungspaket seit 2012 und jetzt wieder im

Doppelhaushalt beschlossen, dass die Zahlen der Lehramtsstudierenden deutlich erhöht wurden – von ehemals 900 im Jahr 2011 auf nun 2.400 an drei Standorten. Es ist gelungen, den Standort Chemnitz für die Grundschullehramtsausbildung nun auch dauerhaft zu etablieren. Die Verträge der meisten dort tätigen Lehrkräfte können entfristet werden. Das ist leider an den anderen Hochschulen noch nicht gelungen. Aber dies sind Rahmenbedingungen, die noch nichts über die tatsächliche Qualität der Lehramtsausbildung aussagen.

Last but not least: Wir haben daher vor zwei Jahren Prof. Jürgen Oelkers beauftragt, die erste Phase der Lehramtsausbildung zu evaluieren. Es war gar nicht einfach, einen Experten in der Bundesrepublik zu finden, der dazu bereit ist. Prof. Oelkers, der an der Universität Zürich tätig ist, sich aber mit dem bundesdeutschen Schulsystem sehr gut auskennt und hier auch viele Jahre Reformprozesse angestoßen hat, hat die Evaluierung der ersten Phase der Lehramtsausbildung in Sachsen vorgenommen und einen Expertenbericht vorgelegt. Er kann heute leider nicht anwesend sein, daher wird unser Mitarbeiter, Walter Kühme, die Ergebnisse überblicksweise vorstellen. Wir haben in Abstimmung mit den Hochschulen festgestellt: Das ist die externe Sicht, die auch in Rücksprache mit den Hochschulen entstanden ist. Aber die Hochschulen haben mittlerweile durch ihre Qualitätsentwicklungsprozesse Erfahrungen gesammelt und können Anregungen für eine strukturelle

und inhaltliche Veränderung der Lehramtsausbildung geben. Deswegen war es uns wichtig, dass heute in der Fachtagung die Hochschulen selbst zu Wort kommen.

Als dritte Komponente ist parallel dazu die Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung durch ein Bundesprogramm angestoßen worden. Auch da hat es kürzlich einen Bericht gegeben, der dieses Programm evaluiert hat. Sie sehen also, dass wir uns heute diesem Thema von verschiedenen Seiten widmen werden. Dabei geht es auch darum, Schlussfolgerungen für die Entwicklung der Lehramtsausbildung in Sachsen ableiten zu können. Es war uns wichtig, dass die Landtagsabgeordneten anwesend sind, denn letztendlich muss eine Veränderung der Lehramtsausbildung auch durch die Gesellschaft, sprich die Repräsentanten im Landtag getragen werden – auch, wenn wir kein Lehrerbildungsgesetz in Sachsen haben. Das muss nicht für alle Ewigkeit so bleiben. Ich würde mir schon wünschen, wir würden eines Tages ein Lehrerbildungsgesetz haben, damit auch das Parlament und damit die Gesellschaft mitdiskutiert, wie wir zukünftige Lehrerinnen und Lehrer ausbilden. ■

Sehr geehrte Abgeordnete des Sächsischen Landtages, Frau Staatsministerin, sehr geehrte Damen und Herren Prorektoren, sehr geehrte Teilnehmer, sehr geehrte Damen und Herren, Prof. Jürgen Oelkers ist leider erkrankt. Er muss sich einer Operation unterziehen, zu der ihm die Ärzte geraten hatten, und daher musste er seine Termine bis Ende März absagen. Wir wollten die Tagung nicht noch einmal verschieben und haben uns jetzt auf eine Lösung verständigt. Herr Prof. Oelkers hat seinen Vortrag ausgearbeitet und uns zukommen lassen. An erster Stelle hat er uns gebeten, Ihnen allen seinen herzlichen Dank zu übermitteln, insbesondere für die Unterstützung bei der Erstellung seiner Expertise. Er hat mich ausdrücklich gebeten, auch für die zahlreichen kritischen Hinweise zu danken, die er erhalten hat. Die Person Prof. Oelkers ist bereits vorgestellt worden. Wichtig ist insbesondere sein Hintergrund als erfahrener Evaluierender, z. B. bei der Kommission Lehrerbildung in Hamburg. In diesem Zusammenhang hat er sich einen Namen gemacht, sich in den einzelnen Themenfeldern wissenschaftlich ausgewiesen. Prof. Oelkers ist damit eine bekannte Größe im bundesweiten Diskurs über die Lehrerbildung.



Dr. Walter Kühme

Es gibt, so Prof. Oelkers, keinen Königsweg, um allen Herausforderungen im Bereich der Lehrerbildung zu begegnen. Es gibt leider kein von uns allen gewünschtes Patentrezept, mit dem man auf einen Schlag alle Probleme lösen könnte. Das gilt nicht nur für den Mangel an Lehrkräften, sondern generell auch für die Entwicklung der anspruchsvollen Lehrerbildungssysteme. Von diesen Systemen in Deutschland haben wir bekanntlich 16. Diese sind historisch gewachsen und haben durchaus auch Ähnlichkeiten. Herr Oelkers sieht die Individualität der jeweiligen Lehrerbildungssysteme durchaus als Gewinn an, spricht sich klar dafür aus, dass die Vielfalt in Deutschland so bleiben sollte, und er erteilt einer zentralen Steuerung, wie man sie in Frankreich und Österreich findet, eine deutliche Absage. Das heißt, er bekennt sich hier klar und deutlich zum Föderalismus im Schulbereich.

Wie sieht die Lehrerbildung in Sachsen aus?

In Sachsen wurde seit 2003 die Lehrerbildung mit erheblichem Aufwand weiterentwickelt, auch in verschiedene Richtungen. Trotz eines zweimaligen Wechsels der Grundstruktur – Stichwort: Bologna, Umstellung auf Bachelor/Master und die erneute Rückkehr zum Staatsexamen – hat sich aus Prof. Oelkers' Gesamtsicht die Grundstruktur in Sachsen bewährt und auch ein eigenes Profil ausprägen können. Er stellt positiv fest, dass die Lehrerbildung zunehmend in den Universitäten und Hochschulen verankert wird. Mit dem Bildungspaket sind in bestimmten Bereichen Ressorts für den personellen Ausbau zugeführt worden.

Prof. Oelkers hat sich intensiv mit dem Thema der sogenannten Polyvalenz der Absolventen auseinandergesetzt. Wir wissen aufgrund seines Hintergrundes, dass er durchaus dem Grundsatz der Polyvalenz zugeneigt war. Er hat dann festgestellt, dass in Sachsen diese Polyvalenz durch die Wiedereinführung der Staatsexamen abgelöst wurde. Aber er sieht darin keinen Rückschritt. Denn trotz der Rückeinführung des Staatsexamens ist die Modularisierung in der Ausbildung erhalten geblieben. Damit wurde ein wesentlicher Aspekt der Reform aufrechterhalten.

Das heißt, auch die Struktur des Staatsexamens in Sachsen ist eine Struktur, die Herr Prof. Oelkers befürwortet. Die Themen Integration und Inklusion und im Weiteren Heterogenität sind aus seiner Sicht dominant geworden. Die Trennung der Ausbildungs-



teile – die erste Phase, die zweite Phase und dann die Phase der lebenslangen Weiterbildung – werde in Sachsen zunehmend durch Zusammenarbeit und Austausch bearbeitet. Diese positive Entwicklung wäre ohne die Zentren für Lehrerbildung nicht möglich gewesen. Durch die Zentren für Lehrerbildung sei es erst möglich geworden, dass die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Phasen der Lehrerbildung verstärkt bearbeitet wurden.

Ein weiteres Thema, das Prof. Oelkers für die Lehrerbildung betont, ist das Thema Forschung. In der Steuerung einer Universität sollten Lehre und Forschung gleichermaßen Berücksichtigung finden. Wir wissen aber auch, dass die Leistung einer Universität oft im Hinblick auf ihre Forschungskennzahlen gemessen wird. Aus diesem Grund ist es für den Bereich der Lehre stets eine gewisse Herausforderung, gleichwertig neben der Forschung in der Steuerung einer Universität wirksam zu werden. Prof. Oelkers

sieht es deswegen als sehr wichtig an, dass man auch das Thema Lehrerbildung im Bereich der Forschung bearbeitet, mit anderen Worten: dass man Forschung zum Thema Lehrerbildung betreibt. Die Forschung zum Thema Lehrerbildung habe in Sachsen einen höheren Stellenwert bekommen. Dies sieht Herr Prof. Oelkers positiv.

Es war, so Prof. Oelkers weiter, klug und weitsichtig, die Zentren für Lehrerbildung einzurichten und diese als zentrale Einrichtungen direkt den Rektoraten zuzuordnen. Aufgrund dieser Struktur habe die Lehrerbildung einen stabilen Ort innerhalb der Universität und eine Stimme erhalten. In der Universität einen Ort aufzubauen, der mit Kompetenzen und entsprechenden Ressourcen ausgestattet wird, sei damals auch das zentrale Argument für den Aufbau der Lehrerzentren gewesen. Daher könne man hier resümieren, dass die Zentren tatsächlich die an sie gestellten Erwartungen voll erfüllt haben.

Die Umstellung der sächsischen Lehrerbildung auf zwei aufeinanderfolgende Staatsexamen habe zwar die Steuerungsmöglichkeiten des Staates verstärkt. Hierbei ist Prof. Oelkers aber zu dem Ergebnis gekommen, dass es in Sachsen gelungen ist, eine unnötige Erhöhung der Regelungsdichte zu vermeiden. Ein Staatsexamensabschluss im Bereich der Lehramtsausbildung, so Prof. Oelkers weiter, stelle in Deutschland auch keine Ausnahme dar, insofern weitere Bundesländer diesen Abschluss bevorzugen. Als Beispiel seien Hessen oder Bayern genannt, die ebenfalls Staatsexamina haben,

andere Bundesländer praktizierten das Bachelor/Master-Modell. Insgesamt gibt es aus Prof. Oelkers' Sicht keinerlei Hinweise darauf, dass entweder das eine oder das andere Studienmodell per se dem anderen überlegen sei.

Wer sich für ein Lehramtsstudium einschreibt, sei in der Regel gut motiviert und habe bereits ein klares Berufsziel vor Augen. Zum Thema der Eignung werden wir später noch ausführlichere Informationen im Laufe der Tagung erhalten. Die Wahl für ein Lehramtsstudium sei überwiegend von pädagogischen Vorstellungen geprägt und erfolge auch in der Regel nicht zufällig. In diesem Sinne könne eine Studierendenschaft vorausgesetzt werden, die tatsächlich auch Lehrer werden möchte, so die Schlussfolgerung von Prof. Oelkers. Die von ihm besuchten Lehrveranstaltungen zeigten ein hohes Engagement seitens der Lehrenden und eine sichtbare Strukturierung innerhalb des Studiums. Bewährt haben sich aus Oelkers' Sicht die Abordnungen von Lehrkräften aus dem Schulbereich. Ich freue mich in diesem Zusammenhang, dass die Kolleginnen und Kollegen aus dem Kultusministerium heute dabei sein können und mit uns diskutieren werden. Bewährt habe sich nach Einschätzung Prof. Oelkers auch die Mentorenausbildung von Lehrern an den Schulen. Die Nachfrage nach Studienplätzen sei gestiegen und das Gewicht der Lehrerbildung innerhalb der Universität habe weiter zugenommen.

Neben diesen positiven Befunden gab es auch kritische Stimmen. Diese hat Prof.

Oelkers in Gesprächen mit Studierenden erfahren. Es wurde kritisch angemerkt, dass aus Sicht der Studierenden das Ansehen der Lehrerbildung innerhalb der Universität noch immer nicht ausreichend ausgeprägt sei. Das Ansehen sei trotz einer Besserung nach wie vor zu gering. Es wurden auch individuelle Erfahrungen mit Diskriminierung in bestimmten Lehrveranstaltungen berichtet. Darüber hinaus wurde der unklare Status zwischen Wissenschaft und Praxis kritisch angemerkt und des Weiteren aus Sicht einiger Studierender eine fehlende Kohärenz des Studiums sowie eine mangelnde zeitliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen und der Prüfungspraxis angemerkt. Zur Frage der statistischen Repräsentativität wird Herr Prof. Lenz sicherlich gleich in seinem Vortrag eingehen. Herr Prof. Oelkers hatte uns die Auswahl seiner Gesprächspartner auch so begründet, dass er aufgrund seiner langjährigen Erfahrungen im Feld der Evaluation der Lehrerbildung Einschätzungen gewinnen konnte, welche Strukturen er betrachten und mit welchen Personengruppen insbesondere gesprochen werden muss, um auch kritischen Stimmen Gehör zu verschaffen.

Kritik gab es nicht nur von Seiten der Studierenden, sondern auch von Seiten der Dozenten. Die Dozierenden in den Bildungswissenschaften und die Dekane kritisierten die starke Belastung durch Prüfungen und den hohen Aufwand, der mit diesen Prüfungen verbunden ist. Die Vertreter aus dem Bereich des Vorbereitungsdienstes, also des Referendariats, forderten in den Gesprächen

mit Oelkers eine verbesserte curriculare Abstimmung mit der ersten Phase und plädieren für konkrete Anschlüsse in diesem Zusammenhang. Die verbindliche Verankerung von Querschnittsthemen, die für das Berufsfeld insgesamt wichtig sind, sei teilweise noch vermisst worden.

Ich komme zum Thema Hochschularten.

Aus der vergleichenden Lehrerbildungsforschung ist bekannt, dass für den qualitativ hochwertigen Unterricht ein Professionswissen erforderlich ist, das neben den pädagogischen Anteilen vor allem die Fachwissenschaft und Fachdidaktik betrifft. Deswegen werde aus Prof. Oelkers Sicht für die Lehrausbildung nach wie vor eine akademische Ausbildung auf universitärem Niveau notwendig bleiben. Herr Prof. Oelkers spricht sich dafür aus, die Ausbildung von Lehrern auch künftig auf universitärer Ebene voranzubringen und nicht zu Lösungen zu greifen, die den tatsächlichen Vorteil von längeren und anspruchsvollen Studien aufs Spiel zu setzen.

Ich möchte nun die zwölf Empfehlungen kurz vorstellen.

Empfehlung eins, ganz wichtig aus Oelkers Sicht, bezieht sich auf das Thema Ressourcen. Das Bildungspaket habe in Sachsen für einen Entwicklungsschub gesorgt und auch die Qualität des Angebotes deutlich verbessert. Der Ausbau der Fachdidaktik, die Stärkung der Zentren für Lehrerbildung, die Entwicklung von spezifischen Instrumenten für die Qualitätsentwicklung im Bereich der Lehramtsausbildung, die breite Diskussion des Leitbildes und nicht zuletzt auch die Unterstützung



durch die Hochschulleitung werden rundweg positiv gesehen, und diese Ressourcen – so die zentrale Empfehlung von Prof. Oelkers – müssen nun dauerhaft verstetigt werden. Frau Staatsministerin hatte soeben bereits erwähnt, dass auf diesem Wege bereits eine ganze Menge erreicht wurde.

Zur Struktur der Ausbildung: Die heutige Steuerung mit zwei Prüfungsordnungen ist aus Prof. Oelkers Sicht schlank und mittlerweile etabliert. Eine Rückkehr zum Bachelor/Master-System wäre mit erheblichem Aufwand verbunden, ohne Vorteile zu garantieren. Das Gleiche gilt für längere Praxisphasen. Es gibt ja auch das Thema der Praxissemester, die mittlerweile in anderen Bundesländern getestet werden. Oelkers rät uns, diese Erfahrungen in anderen Bundesländern erst einmal abzuwarten und nicht per se die Struktur zu ändern. Er empfiehlt

mittelfristig eine Angleichung der Studiendauer für die verschiedenen Lehrämter und verweist auf andere Beispiele, wo dies bereits Standard ist.

Jetzt kommen wir zu einer für mich selbst, ehrlich gesagt, überraschenden Empfehlung, die den Standort Chemnitz betrifft: Die neu aufgebaute Ausbildung für das Lehramt an Grundschulen an der TU Chemnitz sei nicht zuletzt aus Gründen der regionalen Versorgung mit Lehrpersonen eingerichtet worden. Aus vergleichbaren Gründen könne aus Oelkers Sicht auch über den Aufbau weiterer Lehrämter an der TU Chemnitz nachgedacht werden. Er stellt sich hier ein Lehramt für Berufsschulen vor, sofern dieses finanzierbar sei und sofern eine Abstimmung mit der TU Dresden stattfinde. Innerhalb des Zentrums der Lehrerbildung der TU Chemnitz gebe es bereits



Überlegungen für einen Studiengang bzw. Reformstudiengang für Mittelschulen. Herr Prof. Oelkers sieht hierin ein durchaus spannendes hochschulpolitisches Diskussions-thema.

Die Netzwerkbildung in Sachsen im Bereich der Lehrerbildung sei überaus positiv zu bewerten. Das Netzwerk umfasse alle Lehrämter, auch wenn nicht alle Lehrämter an allen Standorten gegeben seien. Das Netzwerk sieht Herr Prof. Oelkers auch deshalb als positiv an, weil es die Lern- und Ausbildungskulturen der Standorte wahre, aber die Interessen bündele. Hier tausche man Erfahrungen aus hinsichtlich Qualitätssicherung und zu Forschungsfragen. Man könnte, so Prof. Oelkers weiter, nun über eine gemeinsame Weiterbildungsakademie im Rahmen dieses Netzwerkes nachdenken. Gleiches gelte für eine Agentur für Forschungsvermittlung. Ich gehe davon aus, dies sind anspruchsvolle Empfehlungen, die in der Umsetzung einiges an Konzeption und Abstimmung erfordern würden.

Nun zum Thema Mehrfach-Lehrer und Ein-Fach-Lehrer. Zu diesem Thema sieht Prof. Oelkers die Sachlage anders als wohl die meisten Akteure im Freistaat Sachsen. Zuvor noch eine Vorbemerkung: Der Auftrag an Prof. Oelkers war natürlich so erteilt, dass ausschließlich die erste Phase evaluiert werden sollte. Aufgrund der starken Beziehung der ersten und zweiten Phase zueinander ist eine solche scharfe Trennung nicht immer möglich. Auch dieser Punkt kann ja gleich noch Gegenstand unserer Diskussion sein. Mir ist bekannt, dass das Thema Ein-Fach-Lehrer auch für unsere beiden Musikhochschulen interessant ist. Herr Prof. Oelkers sieht den Ein-Fach-Lehrer aber noch aus einem weiteren Grund als dankbaren und sinnvollen Weg an. Insbesondere für Seiteneinsteiger, die in ihrem Fach hervorragend ausgebildet seien und die über praktische Erfahrung verfügen – beispielsweise Informatikspezialisten – hält Herr Prof. Oelkers eine Abkehr vom Mehrfach-Lehrer für sinnvoll und notwendig. Die Seiteneinsteiger werden heute pädagogisch-didaktisch nachqualifiziert und sollen dann nach Möglichkeit noch ein zweites Fach studieren. Dies werde von den Betroffenen als größere Hürde angesehen und sei mit der Lebenspraxis kaum vereinbar. Oelkers denkt an stark spezialisierte Personen in der Forschung, die sich für den Schuldienst entscheiden, ohne Lehramt studiert zu haben. Auch für diese Gruppe sieht er den Ein-Fach-Lehrer als sinnvolle Option an. Wie gesagt, bin ich gespannt auf die Reaktion unserer Musikhochschulen zu dem Vorschlag.

Ein weiteres Thema, das ja auch in der Presse aufgegriffen wird, ist die Anerkennung der Seiteneinsteiger in den Kollegien der Schulen. Prof. Oelkers lässt uns wissen, dass er eine gänzliche andere Auffassung habe, als es in der Öffentlichkeit und der Presse diskutiert werde. Er spricht sich dafür aus, von einer grundsätzlich kritischen Sichtweise auf die Seiteneinsteiger Abstand zu nehmen. Seiteneinsteiger seien keine Belastung, sondern eine Bereicherung. Wir würden auch künftig auf Seiteneinsteiger angewiesen sein. Sachsen sei auch nicht das einzige Bundesland, in dem Seiteneinsteiger eingesetzt würden. Andere Bundesländer, etwa Nordrhein-Westfalen, hätten ein Mehrfaches an Seiteneinsteigern. Sachsen sollte offensiver und positiver mit dem Thema umgehen – in der Politik und in den Hochschulen. Im Hinblick auf die unterschiedlichen Entwicklungen in den Berufswegen sollten wir stärker über eine positive Integration von Seiteneinsteigern in den Schuldienst nachdenken. Der Einsatz von Seiteneinsteigern sollte nicht mehr lediglich als Notlösung verstanden werden, sondern als Bereicherung. Oelkers empfiehlt, das universitäre Begleitstudium auch online anzubieten. Damit ließen sich flexiblere Zeiten verbinden, die man individuell abstimmen könne. Nach Einschätzung von Prof. Oelkers hätte dies positive Auswirkungen auf die Dauer der Nachqualifizierung.

Zum großen Thema Digitalisierung: Die Zukunft des Lernens innerhalb und außerhalb der Schulen werde stark von der Digitalisierung bestimmt. Vermutlich werde der

Wandel für die Lehrausbildung tiefgreifend sein – man denke nur an die einzelnen Instrumente, die es schon innerhalb und außerhalb der Schule gibt, an die Möglichkeit, Fremdsprachen online zu lernen oder auch die Veränderung der Rolle der schulischen Sozialarbeit. Auch das Regierungshandeln werde künftig stärker von der Digitalisierung geprägt sein. Digitalisierung solle, so Herr Prof. Oelkers, verbindlich in den Curricula der Lehrämter verankert werden. Meines Wissens wird diese Empfehlung zum Teil bereits umgesetzt. Eine Umsetzung sei aber nicht einfach, denn teils basiere das Vorgehen auf Prognosen, die stets mit Unsicherheiten behaftet bleiben. Es gehe aus Prof. Oelkers' Sicht aber darum, die Chancen und Risiken beim Wandel des Berufsfeldes noch weiter zu erkennen. Seine Empfehlung richtet sich an die Universitäten, strategische Leitlinien für die Digitalisierung der Lehrerbildung zu erarbeiten und eine Steuerungsgruppe zur Koordination der Entwicklungsarbeit in den Zentren für



Lehrerbildung einzurichten. Die in dem Bereich mit großer Wahrscheinlichkeit zu erwartenden Investitionen, die auf den öffentlichen Schulbereich zukommen werden, sollten durch geeignete Strukturen aufgegriffen und genutzt werden.

Zur achten Empfehlung, die stärkere Verankerung von Querschnittsthemen: Das Curriculum sei bekanntlich nach Fächern geordnet, die Lehr-Lern-Form sei das Modul. Aus Oelkers' Sicht sollten Querschnittsthemen, die alle Lehrämter und jeden Studierenden betreffen, verbindlich festgelegt werden. Diesen Vorschlag hatte er schon in die Hamburger Kommission für Lehrerbildung eingebracht, deren Vorsitz er hatte. Er sieht hier mehrere Möglichkeiten – entweder eine Verankerung im Curriculum oder einen Aufbau von eigenen Modulen. Mindestens ein übergreifendes Thema sollte eine Verbindlichkeit als Modul oder Teilmodul erhalten, nämlich Heterogenität und darin eingeschlossen Inklusion. Auch dazu lägen bereits Vorarbeiten vor. Ein weiteres Thema sieht Herr Prof. Oelkers als übergreifend an: das Verhältnis von Demokratie und Schule. Es sollte sichergestellt werden, dass dem Thema in den Lehrveranstaltungen ausreichend Platz eingeräumt werde.

Die neunte Empfehlung richtet sich auf die Steuerung der Universitäten durch strategische Ausrichtung frei werdender Professuren. Prof. Oelkers spricht sich dafür aus, dass die Fachdidaktiken wenigstens mittelfristig jeweils mit einschlägigen Professuren ausgestattet werden sollten. Konkret plädiert er dafür, dass die Professur

Medienpädagogik – derzeit an der TU Dresden – neu besetzt werden sollte mit dem Schwerpunkt Bildungsinformatik. Dieser Schwerpunkt würde dann auch die Ausrichtung des digitalen Wandels auf das Schulfeld abdecken. Hierfür sehe er Bedarf nicht nur an der TU Dresden, sondern auch an den anderen Universitäten.

Im Hinblick auf das Thema Schulsozialarbeit ist Prof. Oelkers zu dem Ergebnis gekommen, dass die an der TU Dresden vorhandene Professur für Sozialpädagogik mit der Ausbildung von künftigen Lehrern verbunden werden sollte. Denn die künftigen Lehrer in der Schule bräuchten auch sozialpädagogische Kompetenzen, um Konfliktthemen im späteren Schuldienst bewältigen zu können.

Bei der zehnten Empfehlung geht es um das Thema Prüfungen. Wie schon angesprochen wurde, sei der hohe Belastungsaufwand durch Lehramtsprüfungen nicht strittig. Der Befund sollte zum Anlass genommen werden, grundsätzlicher über das System der Prüfungen nachzudenken. Die Prüfungen seien bekanntlich zentrale Studienleistungen. Für den Prüfling selbst stünden sie auch in einem gewissen Zusammenhang, denn er müsse durch die gesamten Prüfungen durchgehen. Als Anregung, auch wenn es dafür keinen formalen Referenzrahmen gebe in Form der KMK-Standards, die sich ja auf die Lehre beziehen, schlägt Herr Prof. Oelkers vor, diese Standards indirekt als Referenzrahmen für die Prüfungen zu verwenden. Im Zusammenhang der Digitalisierungsmöglichkeiten bei



Prüfungen empfiehlt er, auch elektronische Formate und Videoarbeiten zuzulassen. Prüfungsthemen sollten aus seiner Sicht klar unterscheiden zwischen Modulprüfung und dem Staatsexamen. Es sollte vermieden werden, dass sich Themen überschneiden.

Die elfte Empfehlung betrifft die Steuerung der Studienwahl.

Die Lehrämter werden unterschiedlich stark nachgefragt. Teilweise gibt es tatsächlich Schwierigkeiten, den entsprechenden Bedarf zu erfüllen. Stichwort hier sind: Lehrer in den sogenannten MINT-Fächern, aber auch Berufsschullehrer, Grundschullehrer. In anderen Bereichen hingegen gibt es durchaus Überschüsse. Hier besteht die Empfehlung von Prof. Oelkers die Kommunikationsmöglichkeiten noch weiter zu intensivieren. Er sieht es als positiv an, dass die Universitäten ihre Beratungsdienste hier aufgebaut haben, auch Möglichkeiten der Reflexion in den Studiengängen geschaffen haben. Seine Empfehlung geht dahin, diese Beratungsdienstleistung an den Universitäten noch weiter auszubauen.

Zwölfter und abschließender Punkt betrifft eine Reihe von Einzelempfehlungen,

die Prof. Oelkers in einzelnen Gesprächen mit Akteuren vorgetragen wurden. Diese sind zusammengefasst als »Weitere Empfehlungen«. Zum einen beinhalten sie die Anregung, sich noch weiter am KMK-Standard zu orientieren, als es derzeit schon der Fall ist. Zum zweiten unterstreicht Oelkers die Empfehlung, die Zentren für Lehrerbildung in den universitären Gremien vertreten zu lassen, z.B. in den Berufungskommissionen. Darüber hinaus wurde vorgeschlagen, Doktorandenprogramme auch für die Lehrerbildung einzurichten und über den Aufbau von Graduiertenschulen nachzudenken. Abschließend wird von Oelkers angeregt, die von Lehramtsstudierenden berichteten Erfahrungen der Diskriminierung statistisch erfassen zu lassen und wissenschaftlich auszuwerten. Oelkers empfiehlt zudem, das Thema der universitären Fortbildung in der Lehrerbildung, der Forschungsvermittlung, der Reflexion der Erfahrungen mit dem Lehramtsstudium zu intensivieren und die Besonderheiten von Lehramtsstudiengängen an der Universität noch stärker darzustellen und zu vermitteln.

Soweit stellvertretend von mir für den heute leider verhinderten Prof. Oelkers eine Zusammenfassung seiner Empfehlungen. Ich danke Ihnen ganz herzlich für Ihre Aufmerksamkeit und bin gespannt auf die weiteren Beiträge und auf unsere Diskussion. ■

Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung an der TU Dresden

Prof. Dr. Hans Georg Krauthäuser

Prorektor für Bildung und Internationales, TU Dresden

Sehr geehrte Abgeordnete des Sächsischen Landtages, sehr geehrte Frau Staatsministerin, liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Studierende, sehr geehrte Damen und Herren, ich berichte natürlich sehr gern und habe mich über die Einladung gefreut, hier über Erfahrungen der Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung an der TU Dresden berichten zu dürfen. Ich mache das sehr gern entlang folgender Gliederung: Ich will Ihnen zunächst etwas über die Entwicklung der Studierendenzahlen in den Lehramtsstudiengängen an der TU Dresden vermitteln, gehe dann auf die doch ganz erhebliche Lehrerbildungsbegleitforschung und die Evaluation der Lehramtsstudiengänge ein, bevor ich Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung, zur Erhöhung des Studienerfolgs thematisiere.

Wir kommen direkt zur Frage, wie sich eigentlich die Studierendenzahlen in den Lehramtsstudiengängen an der TU Dresden entwickelt haben. Was man an unserer doch recht dynamischen Entwicklung ablesen kann, sind tatsächlich auch die verschiedenen Steuerungen. Sie sind ein Abbild dessen, was politisch im Bereich der Ausbildung im Lehramt in Sachsen gelaufen ist. Wir hatten zunächst die »Staatsexamens-



Prof. Dr. Hans Georg Krauthäuser

studiengänge 1.0«. Dann erfolgte ab 2008 der Umstieg auf das Bachelor/Master-System. Für die TU Dresden bedeutete das auch – es gab 2005/06 auf Grundlage einer Vereinbarung mit der Staatsregierung, sich auf die Lehrämter Gymnasium und Berufsschule zu konzentrieren – dass die Lehrämter Grundschule und Mittelschule an der Universität Leipzig konzentriert wurden. Das heißt, mit der Einführung von Bachelor/Master gab es hier einen polyvalenten Bachelor und das hat dazu geführt, dass doch sehr viele Studierende auch ausgeblieben sind. Dann entschloss man sich mit der Einführung der neuen Staatsexamensstudiengänge 2.0 dazu, auch die Lehrämter für Grundschule und Mittelschule als Staatsexamensstudiengang neben den Lehrämtern für Gymnasien und berufsbildende Schulen an der TU Dresden zu realisieren. Der Stellenweggang, der auch hier mit dieser ersten Entscheidung verbunden war und insbe-

sondere das Grundschullehramt stark betroffen hat, wurde dann durch das Bildungspaket kompensiert. Die Bildungspakete muss man ja eigentlich sagen. Und – Frau Staatsministerin hat es ja schon gesagt – in Chemnitz wurde es jetzt geschafft, das dortige Lehramt Grundschule richtig nachhaltig abzusichern, indem man dort die Mittel nun unbefristet zur Verfügung stellt. Ich bin sehr optimistisch und werbe auch dafür, dass wir das zukünftig für den Standort Dresden noch hinbekommen.

Wenn wir uns die Prozentzahlen anschauen, wie groß der Anteil der Lehramtsstudierenden an den Gesamtstudierenden der TU Dresden ist, dann wird deutlich, dass wir jetzt prozentual genau das Niveau von 2007/2008 wieder erreicht haben. Wir liegen jetzt bei 11,3 % unserer Studierenden, die in einem der Lehramtsstudiengänge studieren. Die Begleitforschung hat an der TU Dresden schon eine lange Tradition und ist, wie ich glaube, von ganz zentraler Bedeutung für das, was wir im Bereich der Lehrerbildung machen. Ich kann hier natürlich nicht auf alle Studien in der doch relativ kurzen Zeit im Detail eingehen, dazu könnte man eigene Konferenzen machen, aber ich habe einige Exemplare aufgelistet. Es gibt die Studienanfängerbefragung, es gibt eine Befragung zum Studienabbruch und zum Studienwechsel, Studierendenbefragungen zur Evaluation der Studienbedingungen, die Nutzerbefragungen zu Studienbüros. Wir haben ja mit der Bereichsbildung und dann auch mit dem TUD-Sylber-Programm, auf das ich später eingehe, auch im Lehramt das

Studienbüro als zentrale Serviceeinrichtung eingerichtet. Natürlich gibt es auch Befragungen zur Auslandsmobilität, der Internationalisierung der Lehramtsstudiengänge oder auch der Forschung rund um die Lehramtsstudiengänge, ein Gebiet, das in letzter Zeit stark an der TU Dresden an Bedeutung gewonnen hat. Sie finden diese Berichte natürlich online.

Ein sehr wichtiges Projekt für uns, das wir im Verbund dankenswerterweise mit Förderung des SMWK realisiert haben, ist das Projekt »Kompetenznetzwerk Qualitätssicherung in der Lehrerbildung«. Wir konnten dieses Projekt zusammen mit Leipzig und Chemnitz von 2014 bis 2017 durchführen. Hier ging es darum, tatsächlich ein Konzept zur Qualitätssicherung in der sächsischen Lehrerbildung zu entwickeln. Auf wesentliche Ergebnisse dieses Konzepts können wir jetzt zurückgreifen, wenn wir die Lehramtsstudiengänge zukünftig unseren Qualitätssicherungssystemen unterstellen. Das ist ein Punkt, auf den ich später noch eingehen werde.

Herr Lenz wird uns später noch über die dritte Sächsische Studierendenbefragung berichten. Ich bitte Sie um Entschuldigung, Herr Lenz, ich werde einen ganz kleinen Teil hier vorwegnehmen: Und zwar haben wir uns auch in Kooperation mit Herrn Lenz speziell noch einmal die Zahlen für die TU Dresden angeschaut. Auf zwei Ergebnisse möchte ich eingehen. Wenn man sich die Qualität des Studienangebotes insgesamt anschaut für die vier verschiedenen Lehramter und dann die Gesamtergebnisse den



Ergebnissen der TU Dresden gegenüberstellt, dann sieht man: Für Grundschule, für Mittelschule, Gymnasium liegen wir gleichauf. In einigen Punkten sind wir vielleicht sogar einen Tick besser als die Gesamtsituation. Es gibt aber auch klare Defizite, nämlich in den berufsbildenden Schulen, wo die Einschätzung doch hinter dem Gesamttrend zurückbleibt. Wir haben für die Überschneidungsfreiheit von Lehrveranstaltungen, die ein ganz wesentlicher Punkt ist, den die Studierenden immer kritisieren, auch noch einmal die Gegenüberstellung zwischen der TU Dresden und dem Gesamtbild der lehrerbildenden Hochschulen in Sachsen gemacht. Da sehen wir, dass wir doch Defizite haben, die wir aktuell auch aufgreifen. Hier können wir insbesondere vom Standort Leipzig lernen, was wir gerne machen werden.

Bei den Maßnahmen komme ich natürlich nicht daran vorbei, ganz deutlich auf das TUD-Sylber-Projekt hinzuweisen. Es gab

einen großen Erfolg im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, die ja aus Bundesmitteln finanziert wird. Inzwischen haben wir auch in der zweiten Phase das Projekt »Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen«, kurz: »TUD-Sylber« bewilligt bekommen. Die erste Förderphase begann 2016 und wird jetzt im nächsten Jahr auslaufen, wir haben Fördermittel in Höhe von 5,6 Millionen Euro erhalten. Es wird 2019 bis 2023 weitergehen mit einer Fördersumme von über 6 Millionen Euro. Damit sind wir ebenso in dieser Qualitätsoffensive Lehrerbildung bundesweit einer der stärksten Standorte, im Osten der Republik gilt das umso mehr. Wir werden uns auch an der aktuell laufenden Ausschreibung für eine weitere Runde der Qualitätsoffensive Lehrerbildung beteiligen, bei der die Schwerpunkte im Bereich berufsbildende Schulen und Digitalisierung liegen.

Kommen wir kurz auf »TUD-Sylber« zurück. Da kann ich natürlich nicht auf alle

Maßnahmen im Detail eingehen, aber die Schwerpunkte müssen erwähnt werden. Wir haben hier drei Schwerpunkte, die bereits in der ersten Phase gesetzt wurden, und die auch in der zweiten Phase beibehalten werden. Das sind die Schwerpunkte Organisationsentwicklung – da zählt beispielsweise das bereits erwähnte Studienbüro dazu, aber auch das Graduiertenforum, weil wir auch im Lehramt entsprechenden wissenschaftlichen Nachwuchs brauchen. Es reicht nicht, dass wir nur Studierende ausbilden; das ist sicherlich notwendig, aber der wissenschaftliche Nachwuchs muss natürlich ebenso gesichert sein. Wir haben den Bereich Qualitätsverbesserung, wo ganz viele Versuche unternommen werden, neue Lehrformate/-veranstaltungen zu etablieren. Und wir haben zum Dritten den Bereich der regionalen Vernetzung, bei dem es darum geht, dass wir tatsächlich den Kontakt zwischen Hoch-

schule und Schule intensivieren und natürlich auch weitere Aktivitäten in die Regionen hineinkoordinieren.

Wenn wir zurückblicken, gegen Ende einer Förderphase kann man das ja einmal machen, so sehen wir, in dieser ersten Förderphase wurden bisher 48 zusätzliche Veranstaltungen entwickelt. Davon werden viele in reguläre Veranstaltungen übergehen und werden auf das, was regulär im Curriculum stattfindet, Einfluss haben. Natürlich ist hier auch ganz intensiv veröffentlicht worden, was sicherlich dazu beigetragen hat, dass Dresden bundesweit stärker als wesentlicher Akteur im Bereich Lehrerbildung wahrgenommen wird. Ich habe es schon gesagt, in der zweiten Phase werden die Schwerpunkte beibehalten werden. Es hat eine Konzentration der Maßnahmen gegeben. Und ein Punkt ist auch, Bezug zu nehmen auf eines der identifizierten Defizite, dass wir uns als eine der Maßnahmen auch mit den Möglichkeiten beschäftigen wollen, Überschneidungsfreiheit herzustellen.

Kommen wir zu anderen wichtigen Projekten – auch hier wieder etwas, was im Verbund stattgefunden hat, auch durch die Förderung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus: der Lehramtskompass, ein Projekt, das gerade abgeschlossen worden ist. Der Lehramtskompass ist ein Online-instrument zur studienbegleitenden Selbstreflexion von Eignung und Kompetenzentwicklung im Lehramt – auch von Herrn Oelkers als wichtiger Punkt angesprochen. Auch das haben wir offensichtlich schon vorher so gesehen und sind deshalb im Ver-



bund zwischen Leipzig und Dresden in diesem Projekt von 2016 bis 2018 aktiv gewesen.

Der Studienerfolg wurde schon von der Staatsministerin angesprochen. Natürlich kommt es darauf an, dass wir möglichst viele von den Studierenden, die wir für ein Lehramtsstudium gewinnen, auch zum Abschluss bringen. Der Studienerfolg ist ein großes Thema an allen sächsischen Hochschulen, auch an der TU Dresden. Wir haben viele Projekte, die sich mit dem Studienerfolg befassen, gefördert aus Hochschulpaktmitteln und Mitteln des Europäischen Sozialfonds. Es gibt Formate, die sich an alle Studierenden wenden und einige mit klaren Zielgruppen. Speziell für den Bereich des Lehramts ist das hier dieses Projekt »Mentoring, Tutoring und Coaching« zu nennen, das zunächst bis 2019 aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanziert ist, für das aber jetzt schon feststeht, dass wir eine Weiterfinanzierung aus Mitteln des Hochschulpaktes 2020/21 realisieren können. In dieser weiteren Phase wird es insbesondere darum gehen, die Erfahrungen, die man hier gewonnen hat, auch nachhaltig abzusichern und an der Hochschule zu installieren.

Kommen wir zum bereits angesprochenen Verbundprojekt »Kompetenznetzwerk Qualitätssicherung in der Lehrerbildung«, das von 2014 bis 2016 im Verbund Dresden/Leipzig/Chemnitz durchgeführt wurde. Wir haben dazu im Dezember letzten Jahres beschlossen, dass wir die Lehramtsstudiengänge auch unter das Qualitätsmanage-



ment unserer Hochschule stellen werden. Das ist systemakkreditiert, d. h. wir machen die Qualitätsanalysen unserer Studiengänge selbständig. Das ist natürlich bei den Lehramtsstudiengängen – deshalb war dieses Projekt so wichtig – etwas kompliziert. Denn es sind komplexe Studiengänge, bei denen man die Evaluation nicht 1:1 wie bei anderen Studiengängen übertragen kann. Konkret wird das in zwei Stufen stattfinden. In der ersten Stufe haben wir die Evaluation der Grundstruktur der Studiengänge und in der zweiten Stufe die Analyse entlang der Fachwissenschaft und -didaktik. Das ist, wie ich glaube, eine sehr wichtige Maßnahme, die wir jetzt konkret angehen werden. Und mit dieser wichtigen Maßnahme möchte ich angesichts der Zeit auch abschließen und danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit. ■



Prof. Dr. Thomas Hofsäss

Sehr geehrte Frau Staatsministerin, sehr geehrte Abgeordnete des Sächsischen Landtages, liebe Kolleginnen und Kollegen, werte Studierende, liebe Gäste, die Universität Leipzig ist das quantitative Rückgrat der Lehrerbildung in Sachsen und deshalb möchte ich zunächst auch ähnlich wie Herr Krauthäuser darauf aufmerksam machen, welche Quantitäten wir inzwischen bewegen. Und darüber hinaus geht quantitative Lehrerbildung natürlich auch nur, wenn sie qualitativ abgesichert ist, deshalb werde ich in der Folge auf das Thema Qualitätsmanagement und Steuerung eingehen.

Zunächst zur quantitativen Bedeutung der Lehrerbildung an der Universität Leipzig: Wir hatten vor 2012 im Durchschnitt 600 Studienanfänger pro Jahr. Dann wurde die Anzahl der Studienplätze deutlich erhöht. Von zuvor im Durchschnitt 600 sind die Studienanfängerzahlen seit 2012/13 auf formal 1.000 pro Jahr hochgegangen. Das wirkt sich natürlich auch in Bezug auf die Gesamtstudierendenzahl aus. Etwa 2010 lagen wir etwa bei 7 % Lehramtsstudierenden an der Gesamtstudierendenzahl. Jetzt sind es knapp 20 % aller Studierenden. Das hat die Universität nachhaltig verändert. Sie ist jetzt eine Universität, bei der Lehrerbildung

im Mittelpunkt steht. Das hat in diesem Zeitraum auch dazu geführt, dass die Lehrerbildung durchaus eine hohe Akzeptanz erfahren hat, aber es war kein sehr einfacher Prozess. Seit 2016 nehmen wir jährlich sogar 1.300 neue Studierende auf. Diese Zahl teilt sich auf in das Lehramt Grundschule mit 280 Studienplätzen, das Lehramt Sonderpädagogik mit 220 Studienplätzen, für das Lehramt an Gymnasien 485 und im Lehramt an Oberschulen 315. Es ist nicht immer ganz einfach, genau diese Zahl zu erreichen, deshalb haben wir manchmal deutlich mehr Studierende immatrikuliert, als wir hätten immatrikulieren müssen.

Schwierig ist daran, dass wir eine sehr hohe Nachfrage haben. Das ist an der TU Dresden nicht sehr viel anders. Wir haben sehr hohe Bewerberzahlen, d.h. wir haben im Durchschnitt etwa 10.000 Bewerbungen auf die 1.300 Plätze. Das bedeutet wiederum, dass wir in fast allen lehrerbildenden

Studiengängen einen NC ausbringen müssen. Das heißt aber auch, dass wir immer noch die Chance haben, gute Abiturienten für das Lehramtsstudium zu gewinnen. Wenn wir einen Blick auf die Absolventinnen und Absolventen werfen – das ist offenkundig auch für die Politik ein sehr wichtiges Thema geworden – zeigt sich ganz deutlich, wenn man die letzten drei Prüfungsjahrgänge in den Blick nimmt, dass es hier auch eine erwartbare Steigerung gibt. Wir gehen für das Prüfungsjahr 2019 von der Prognose aus, dass knapp 1.200 Studierende in diesem Jahr ihre Staatsprüfungen in den unterschiedlichen Lehrämtern ablegen werden.

Was bedeutet das in Bezug auf die Quantität der Lehrenden? Das bedeutet, dass wir in unserem Lehrangebot insgesamt knapp 1.800 Lehrveranstaltungen zu organisieren haben und das in etwa 400 Modulen. Ein Modul umfasst in der Regel sechs Semesterwochenstunden Lehre. Da kann man sich natürlich vorstellen, dass sehr viele Studierende, insgesamt knapp 6.000 Studierende, unsere Lehrveranstaltungen besuchen. Wie funktioniert das, dass die Studierenden auch in die Lehrveranstaltungen kommen, die sie benötigen? Hierzu braucht man ein relativ komplexes System, auf das ich nachher im Kontext des Qualitätsmanagements komme.

Neben der Bewegung von Studierenden, also sozusagen der Bewegung vom ersten bis zum zehnten Semester, benötigt man natürlich auch eine entsprechende Infrastruktur. Die ist ja nicht von Anfang an da-



gewesen, sie ist sozusagen nachgewachsen. Inzwischen könnte man sagen, dass sie mitwächst. Für uns war ein großes Highlight, dass im letzten Jahr das bildungswissenschaftliche Zentrum am Campus Jahnallee eröffnet wurde. Trotz dieses Neubaus sind wir an der Kapazitätsgrenze. Man braucht Räume, Bibliotheken und auch – da sind wir wirklich inzwischen an unsere Grenzen gestoßen, vor allem in den Naturwissenschaften – Labore und Laborflächen. Das heißt, aufgrund der großen Studierendenzahl, die wir jetzt haben, sind wir trotz dieser nachwachsenden Infrastruktur inzwischen nicht nur ausgereizt, sondern an vielen Stellen schon überreizt.

Zur Systematik des Qualitätsmanagementsystems: Grundsätzlich unterliegen die Studiengänge an unserer Universität auch einem Qualitätsmanagementsystem und dieses ist seit 2018 mit dem Siegel des Akkreditierungsrates versehen worden. Wir sind also inzwischen auch eine systemakkreditierte Universität und damit auch in

der Lage, Studiengänge über eigene Prozesse zu akkreditieren. Von diesem systemakkreditierten Qualitätsmanagementsystem sind auch die Teilstudiengänge der lehrerbildenden Studiengänge erfasst. Qualitätsentwicklung und -sicherung auf der Ebene der schulformspezifischen Studiengänge werden universitätszentral erbracht und konstituieren sich einerseits über organisatorisch-administrative, aber auch über inhaltlich-konzeptionelle Instrumente.

Damit wären wir bei dem Kontext der Steuerung dieses Managements. Im Rahmen der Konsolidierung des Qualitätsmanagements haben sich die Fakultäten über die Entwicklung von Leitbildern ihres jeweils spezifischen Selbstverständnisses bezüglich der Handlungsfelder Forschung, Studium und Lehre sowie Transfer vergewissert. Fakultäten, die Teilstudienlehrgänge im Lehramt unterhalten, sind in diesem Zusammenhang auch zu Zielsetzungen bezüglich der Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung gelangt. Das meine ich mit dem Transformationsprozess innerhalb der Fakultäten. Das Lehramt hat dieselbe Anerkennung wie alle anderen Fächer außerhalb des Lehramtes. Ich bin einmal so forsch und sage das so, vielleicht widersprechen mir nachher noch meine Kolleginnen und Kollegen.

In einem zweiten Schritt sind dann die notwendigerweise abstrakten Zielsetzungen dieser fakultären Leitbilder über die Ableitung von smarten Qualitätszielen operationalisiert und für Prozesse des Qualitätsmanagements aufgeschlossen worden. Ge-

rahmt werden die fakultätsspezifischen Leitbilder und Qualitätsziele durch interne Zielvereinbarungen, über die die Fakultäten sich gegenüber dem Rektorat auf übergreifende Qualitätsziele in der Lehrerbildung verpflichten. Und somit kann ausgesagt werden, dass sowohl die Qualitätsziele der Fakultäten, also auch die Vorgaben der internen Zielvereinbarungen, über das Monitoring von Kern- und Studienverlaufsdaten mit nachgehalten werden, das ist so etwas wie der Lehrbericht, das ist zentrales Monitoring dieser Studienverlaufsdaten.

Die Instrumente dafür: Das ist zum einen das zentrale Curricularmanagement. Das Kernstück dieses zentralen Curricularmanagements besteht darin, die unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten der Studiengänge zu sichern. Wer im Lehramt an Gymnasien eingeschrieben ist, hat 177 Kombinationsmöglichkeiten in Bezug auf die Fächer. Im Bereich der Oberschule sind es noch 114, in der Sonderpädagogik 109 und in der Grundschule ist es leicht übersichtlicher – neun. Aber auch das muss alles organisiert und bewegt werden und deshalb ist es sehr wichtig, dass es verbindliche Strukturvorgaben für dieses Curriculum gibt, dass die Kapazitätsplanung und Moduleinschreibung zentral und durchaus mit einer gewissen Rigidität erfolgt und dass das natürlich auch in ein Monitoring von Studienverlaufsstatistiken eingespeist wird.

Ein weiterer Bereich oder eine sehr wichtige Institution, die für die Qualitätssicherung quasi als Schirm in den lehrerbildenden Studiengängen dient, ist unser Zent-

rum für Lehrerbildung und Schulforschung. Neben den Lehrveranstaltungen sind auch die Praktika ein ganz großes Thema. Die sind auch entsprechend zu organisieren. Wir haben an unserem Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung das Praktikumsportal, das für ganz Sachsen die Praktikumsplätze organisiert und vorhält. Hinzu kommt die Säule der Ergänzungsstudien, durch die jeder Studierende laufen muss, das ist einmal unser abgekürztes KSK-Modul, also »Körper – Stimme – Kommunikation«, und es sind auch die Modulangebote in den Profildbereichen, die weiter ausgebaut werden mit dem Schwerpunkt Heterogenität, Digitalisierung und politische Bildung.

Die Instrumente, die wir für die Umsetzung des Qualitätsmanagements vorhalten, seien in aller Kürze formuliert. Das ist einmal das Lehrberichtsverfahren, das muss ja nach dem sächsischen Hochschulgesetz am Ende immer im Lehrbericht münden, der alle zwei Jahre in geeigneter Form zu veröffentlichen ist. Es ist dann natürlich im Kern die Evaluation von Lehre und Studium, die wir also nicht unterscheiden zwischen Bachelor/Master-Studiengängen und den entsprechenden Lehramtsstudiengängen. Und es sind natürlich die weiteren Evaluationen von Lehrveranstaltungen. Wir haben das Ziel, dass jeder Lehrende im Durchschnitt pro Studienjahr zwei Veranstaltungen evaluieren lassen soll. Das klappt auch schon weitestgehend. Es geht aber nicht nur darum, dass die Evaluation stattfinden soll, sondern es müssen auch entsprechende Schlussfolgerungen gezogen wer-

den, die dann in der Studienkommission mit den Studierenden diskutiert werden.

Flankierend dazu gibt es auch temporäre Projekte, Herr Kollege Krauthäuser hat auch auf einige hingewiesen. Der Lehramtskompass ist solch ein gemeinsames Projekt, es gibt andere, die auch gefördert werden über Hochschulpaktmittel oder auch über ESF-Mittel wie beispielsweise das »Forum Studienerfolg«. Das ist ein Projekt, bei dem es um das Monitoring des Studienverlaufs geht. Oder das »Academic Lab«, unsere Unterstützungseinrichtung für Studierende, die Probleme bei der Leistungserbringung haben. Oder auch »Teaching For You«, ein ESF-gefördertes Projekt, was insbesondere Studierende in der Studieneingangsphase noch stärker motivieren und fördern soll und vor allem die Identifikation mit der lehramtsspezifischen Kompetenz ermöglichen sollte. Der »Offene Matheraum« ist auch ein Erfolgsmodell, bei dem Studierende der Naturwissenschaften, auch der Mathematik, sich Unterstützung holen können im Erwerb der mathematischen Grundkenntnisse. Das hat beispielsweise schon dazu geführt, dass die Studienabbrecherquote in diesem Bereich zurückgegangen ist. Es ist also ein gutes peerorientiertes Stützsystem.

Auf das Projekt des Kompetenznetzwerks Qualitätssicherung in der Lehrerbildung ist Kollege Krauthäuser schon eingegangen. Daher würde ich darauf nicht noch einmal im Einzelnen eingehen, sondern auf einen Auszug in diesem Abschlussbericht eingehen und zwar der Bezug zu unserem Leitbild



der Lehrerbildung. Die Universität Leipzig verpflichtet sich daher, Lehrerbildung auf hohem Niveau zu garantieren und das Lehr- amtscurriculum kontinuierlich an die gegenwärtigen gesellschaftlichen Bildungserfordernisse und -entwicklungen anzupassen. Darüber hinaus stellt sie sich der Herausforderung, den Generationswechsel an den sächsischen Schulen erfolgreich und nachhaltig zu gestalten und eine flächendeckende Verteilung der Lehramtsstudierenden im Freistaat abzusichern. Das ist in gewisser Weise unser »mission statement« zu diesem Thema. Das ist etwas, was wir nicht allein umsetzen können. Dazu brauchen wir Partner, zum Beispiel in der zweiten Phase im Kontext der Verzahnung der ersten und zweiten Phase.

Um das bewegen zu können, brauchen wir Planungssicherheiten. Das ist ein ganz wichtiger Punkt angesichts der großen Dynamik, die wir bei den hohen Zahlen der Studierenden haben. Wir brauchen also Pla-

nungssicherheit über 2020 hinaus, aber da ist schon einiges geleistet worden. Umso wichtiger ist es natürlich gerade im Kontext der neuen Lehrerbedarfsprognose, die ja offenkundig zu Beginn dieses Jahres vorgelegt werden soll, zu schauen, welche Konsequenzen das für die erste Phase der Lehrerbildung hat. Eine Konsequenz – zumindest für die Universität Leipzig, auch aus Qualitätsaspekten wird nicht möglich sein – die nochmalige deutliche Erhöhung der Studierendenzahlen. Aber ganz wichtig, und das wurde ja auch im Netzwerk Lehrerbildung angesprochen, Akteure müssen sich für den Fall, dass die Studierendenzahlen doch erhöht werden, auch darauf verständigen, inwiefern neue Standorte zu erschließen wären. Neue Standorte, die in ein Netzwerk Lehrerbildung in Sachsen eingespeist sind, welches dann auch ein Netzwerk für die Qualitätssicherung in der Lehrerbildung sein kann.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit! ■

Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung an der Universität Chemnitz

Prof. Dr. Maximilian Eibl

Prorektor für Lehre und Internationales, TU Chemnitz

Sehr geehrte Frau Staatsministerin, sehr geehrte Abgeordnete, liebe Amtskollegen, liebe Kollegen, liebe Studierende, sehr geehrte Damen und Herren, auch ich freue mich, Ihnen über die Lehramtsausbildung in Chemnitz berichten zu dürfen. Falls Sie sich gefragt haben, wie die Reihenfolge der Redebeiträge von uns zustande kam, kann ich Ihnen jetzt eröffnen – das hat sicherlich etwas mit der Größe zu tun. Wir haben gerade das Rückgrat der Lehramtsausbildung in Sachsen gehört. Ich bin nun als Vertreter der Chemnitzer Lehramtsausbildung der Erste der Kleinen.

Wenn man sich die Lehramtsausbildung über Jahre und Jahrzehnte hinweg anschaut, dann fällt auf, dass es eine Art Naturgesetz zu geben scheint. Dieses ist leicht zu beschreiben: Es gibt meistens entweder zu viele oder zu wenige Lehrer. Es gibt eine Art von Wellenbewegung, die sich aber schon seit vielen Jahrzehnten bewegt. Meine Großmutter, selbst auch Lehrerin, hat schon davon berichtet. Als ich mit dem Studium anfang, hieß es, man braucht keine Lehrer. Als ich mit dem Studium fertig war, hieß es, man brauche ganz viele Lehrer. Als ich mit der Promotion fertig war, hieß es wieder, man brauche keine Lehrer. Und jetzt



Prof. Dr. Maximilian Eibl

brauchen wir wieder Lehrer. Es ist bundesweit das gleiche Phänomen, wir haben entweder zu viele oder zu wenige. Und auch die Frage ist überall dieselbe: Wie kann man hier steuern? Das ist so ähnlich wie ein Phänomen aus der Fahrschule. Der eine oder andere wird sich noch daran erinnern. Es gab immer eine Unterrichtseinheit, die sehr spektakulär war. Man lernte das Fahren mit einem Wohnanhänger. Dabei gibt es eine Situation, die kritisch ist: wenn der Anhänger anfängt zu schlingern. Besonders kritisch wird es, wenn man anfängt, entgegenzusteuern – man steuert immer stärker, bis der Wagen irgendwann umfällt.

Bei der Lehramtsausbildung ist es – bundesweit gesprochen – so, dass wir vielleicht ähnliche Phänomene haben. Da muss man auch konstatieren, dass die Steuerung manchmal etwas zu heftig ist. Auf Chemnitz bezogen kann ich das definitiv sagen. Wenn ich etwas in die Historie zurückgehe:



1997 hat die damalige Staatsregierung gesagt hat, es brauche in Chemnitz keine Lehramtsausbildung mehr. Das ist mit dem heutigen Erkenntnisstand vielleicht etwas voreilig gewesen, aus damaliger Sicht war es naturgegeben. Die Schülerzahlen waren sehr stark gesunken, man hatte viele Schulen geschlossen. (Noch Anfang der 2000er Jahre, als ich nach Sachsen kam, haben mich viele mitleidig angeschaut, als ich nach einer Stelle für meine Frau, die Lehrerin ist, gefragt habe. Da war damals nichts zu machen. Heute ist das natürlich eine ganz andere Situation.) Fünfzehn Jahre später hatten wir das Lehramt in Chemnitz sehr erfolgreich abgebaut, sämtliche Kompetenzen verloren bzw. an andere Hochschulstandorte weitergereicht. Dann hieß es, dass wir jetzt doch wieder Lehrer brauchen

und die Staatsregierung hat dann wieder sehr spontan die Einführung des Lehramts für Grundschulen in Chemnitz beschlossen. Wir haben sehr schnell damals Berufungskommissionen geführt, und weil wir eine technische Universität sind, gab es auch eine sehr magere Expertise, was die Berufungskommission im Haus angeht. Wir brauchten also sehr viele externe Expertise, um uns beispielsweise eine vernünftige Berufungskommission aufzubauen. Wir hatten dafür sehr wenig Zeit. Im ersten Semester waren tatsächlich noch nicht alle Professuren besetzt. Es wurde trotzdem schon eingeschrieben und mit der Ausbildung begonnen.

Das hat funktioniert. Es gab immer das Damoklesschwert, dass die Lehramtsausbildung in Chemnitz eigentlich ein sehr großes Projekt mit vorbestimmtem Ende ist. Das führt natürlich zu einer großen Unsicherheit. Kollegen, sobald sie berufen worden waren, haben zugesehen, dass sie weitere Rufe auf eine sicherere Stelle bekommen. So richtig waren wir eigentlich nie vollständig ausgebaut. Irgendwo hakte irgendwas immer. Trotzdem haben wir mit enormen Engagement sehr erfolgreich Studierende ausgebildet, haben inzwischen erste Jahrgänge den in den Vorbereitungsdienst entlassen und können mit Fug und Recht behaupten, dass es sehr gut funktioniert. Die Staatsregierung hat inzwischen das Lehramt bei uns verstetigt. Für die Unterstützung des SMWK hier sind wir sehr dankbar. Im Moment haben wir in Chemnitz eine sehr gute und verlässliche Situation. Das ist



also die Quintessenz: Wenn es um die Qualität der Lehramtsausbildung geht, brauchen wir eine verlässliche Situation. Das betrifft die Organisation, das betrifft die Finanzierung, das betrifft die Struktur. All das muss verlässlich sein und nicht so, wie es beim Autofahren mit dem schlingernden Anhänger ist. Verlässlichkeit ist wichtiger als oftmaliges Steuern und Gegensteuern.

Vieles bei uns läuft so ähnlich, wie es meine Amtskollegen schon gesagt haben, deshalb will ich mich auch auf wenige Punkte beschränken. Wir haben, wie gesagt, eine sehr kleine Lehramtsausbildung. Wir sind für die Ausbildung für sehr junger Schüler zuständig, nämlich nur für die Grundschule. Unsere gesamte Lehramtsausbildung geschieht in anderthalb Stockwerken eines Gebäudes. Es ist also alles

recht übersichtlich. Wir haben 120 Einschreibungen im Studienjahr, wir haben dafür zwischen 800 und 900 Bewerber jedes Jahr. Es gibt eine sehr gute und ambitionierte Klientel. Wir schöpfen quasi die Sahne ab. Das ist ein Zustand, den sich viele andere Studiengänge bei uns so wünschen würden. Wir haben auch, ähnlich wie es die Amtskollegen schon gesagt haben, an Projekten teilgenommen. Eines der Projekte war ein sachsenweites Konsortium »Qualitätssicherung der Lehramtsbildung«, in dem wir einiges an Erfahrungen gesammelt haben. Ein Teil ist das Leitbild Lehre des Zentrums für Lehrerbildung. Wir haben eben schon einen Auszug des Leitbilds der Universität Leipzig gesehen. Ähnliches haben wir für die TU Chemnitz auch dort stehen. Wir haben Erfahrungen gesammelt, gerade

was die Schnittstelle zwischen dem Zentrum für Lehrerbildung und den anderen Fakultäten angeht. Eine strukturelle Maßnahme war, dass alle Fachdidaktiken als eine Organisation in das Zentrum integriert wurden. Es ist sehr wichtig für die Zusammenarbeit mit den anderen Fakultäten und erleichtert die Akzeptanz.

Ein besonderes Augenmerk wird bei uns sehr stark auf die Betreuung der Studierenden, insbesondere bei Berufspraktika gelegt. Ein anderes Augenmerk liegt auf der Frage der Studienabbrüche. Dem begegnen wir mit einer sehr individuellen Betreuung, um diese Krisen zu verhindern. Die Konsequenz ist, dass wir in ca. 80 % der Studierenden in der Regelstudienzeit zu einem erfolgreichen Abschluss führen können. *In der Regelstudienzeit, wohlgernekt. 80 % überhaupt*



zum Studienabschluss zu führen und dann noch in der Regelstudienzeit! Das sind Zahlen, von denen einige unserer Fakultäten träumen.

Wir haben eine Besonderheit, die ich hier auch noch einmal herausstellen möchte, weil diese vielleicht später in der Diskussion auch noch einmal angesprochen wird. Wir haben verschiedene Studierendenbefragungen durchgeführt. Einige dieser Befragungen zielen direkt darauf ab, herauszufinden, was die berufliche Perspektive und vor allem die beruflichen Wünsche der Studierenden angeht. Da können wir sagen, dass deutlich über zwei Drittel der Studierenden in der Region bleiben möchten. Sie sind also sehr regional verankert. Auch eine ähnliche Zahl sagt: Wenn in Chemnitz nicht das Lehramt an Grundschulen angeboten worden wäre, wären wir nicht woanders hingegangen, sondern hätten es gar nicht studiert. Das heißt, wir haben eine sehr starke regionale Verankerung dieser Klientel. Ich lasse es jetzt einmal offen, ob es daran liegt, dass Chemnitz sowieso einen sehr starken regionalen Anker hat oder ob es an der speziellen Klientel der Lehramtsausbildung bzw. der werdenden Lehrerinnen und Lehrer liegt. Das können wir natürlich noch feststellen.

Das ZLB und ich haben uns im Vorfeld darüber ausgetauscht, was wir hier an Rede- und Wunschbeiträgen für die weitere Diskussion einbringen können, wie man vielleicht die ganze Organisation noch besser gestalten könnte. Ich will hier nicht alle Punkte, die das ZLB angeht, ansprechen.

Aber auf zwei Punkte möchte ich doch eingehen, weil diese für die Diskussion vielleicht interessant sein könnten.

Der eine Punkt ist die Frage der Gremien.

Wir haben die Staatskommission. Das Zentrum für Lehrerbildung von unserer Seite aus schlägt vor, dass es vielleicht sinnvoll wäre, noch ein kleineres Gremium in dem Sinne eines Vorbereitungsgremiums für die Staatskommissionssitzung, die vornehmlich aus den Direktoren der einzelnen Einrichtungen besteht, zu kreieren. Die Direktoren haben den großen Vorteil, dass sie anders als die Prorektoren in den Zentren für Lehrerbildung direkt in die Lehre involviert sind, sodass wir hier das geballte Know-how haben und es vielleicht etwas schlagkräftiger und agiler diskutiert werden kann als im großen Gremium.

Der zweite Punkt, den man vielleicht später noch etwas ausbauen könnte, betrifft die Frage der Seiteneinsteiger. Es gibt momentan das Seiteneinsteigerprogramm. Es muss geklärt werden, inwieweit dies im regulären Curriculum verstetigt werden kann oder soll. Dann könnte man zumindest einen Teil der Seiteneinsteiger in ein reguläres Studium einbinden, wie auch immer das im Detail ausgestaltet werden soll. Das hätte den Vorteil, dass wir zwar kein solches Instrument wie das große Seiteneinsteigerprogramm mehr hätten, aber dafür ein im Curriculum existierendes. Wir hätten ein in den Organisationen der Studiengänge existierendes Instrument, das man je nach Bedarf etwas größer oder kleiner gestalten kann. Dabei würde es uns nicht passieren, dass in



einem Jahrzehnt ein ganzes Zentrum schließt und im nächsten Jahrzehnt wieder aufgebaut wird. Vielleicht ist es sinnvoller, hier ähnlich wie wir es bei dem PKW-Anhänger empfehlen, weniger gegenzusteuern und stabiler zu lenken. Und mit diesem kleinen Vorschlag möchte ich mich auch für Ihre Aufmerksamkeit bedanken. ■

Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung an den Kunsthochschulen

Rebekka Frömling

Amtierende Rektorin, Prorektorin für Lehre und Studium,
Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden

Sehr geehrte Ministerin, sehr geehrte Abgeordnete, liebe Kolleginnen und Kollegen und vor allem auch liebe Studierende, ich werde Ihnen jetzt keine Zahlen präsentieren, denn unsere Zahlen sind natürlich im Vergleich zu denen der Kollegen vorher sehr klein. Wir sprechen über fünf, sechs, sieben oder 20 Studienplätze, das sind andere Dimensionen. Für uns als Hochschule hat das aber trotzdem eine große Bedeutung. Ich möchte mich aufgrund der Kürze der Zeit auf zwei wesentliche Punkte beschränken und darf meine Ausführungen auch unter das Licht der Leipziger Hochschule stellen. Mit meinem Kollegen Herrn Prof. Fauth von der Hochschule für Musik und Theater Leipzig, der heute auch da ist, habe ich mich im Vorfeld abgestimmt, so dass ich hier für beide Einrichtungen sprechen kann.

Ich möchte zwei wesentliche Punkte anmerken. Zum einen möchte ich einige der Besonderheiten der Lehramtsausbildung einer Musikhochschule verdeutlichen und, weil uns beiden dieses Thema sehr am Herzen liegt, etwas zum speziellen Studienangebot des Doppelfachs Musik sagen. Die Lehramtsausbildung an einer Musikhochschule hat naturgemäß einige Besonderhei-



Rebekka Frömling

ten. Wir können die Ausbildung nicht allein durchführen, nur die musikalischen Anteile finden an unseren Häusern statt. Alle anderen Anteile sind an der jeweiligen Universität angegliedert. Wir sind sehr froh und sehr dankbar für die Kooperationen. Diese bringen, wie Sie sich vorstellen können, für die Studienabläufe und für die strukturellen Dinge des Studienalltags sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden doch einige Herausforderungen mit sich. Wir freuen uns, dass die beiden Universitäten bereit sind, dies mit uns zu verhandeln und in den Abstimmungsprozessen die Musik zu integrieren.

Außerdem muss man ganz klar sagen, dass die musikalische Ausbildung an einer Hochschule im Bereich Lehramt noch eine Besonderheit hat. Wir haben natürlich den pädagogischen und fachwissenschaftlichen Schwerpunkt, aber eben vor allem den künstlerischen Schwerpunkt. Die Fokussie-



rung auf diesen künstlerischen Bereich stellt die Besonderheit des Studiums dar und unterscheidet es von einer möglichen Musiklehrer-Ausbildung an der Universität. An unseren Musikhochschulen gelten vorrangig künstlerische Leistungen als Maßstab und Eingangshürde für die Zulassung. Es ist die besondere Situation, dass die Betreuung der Studierenden hinterher in einem sehr engen Verhältnis passiert. Angesichts der Quoten müssen wir uns nicht verstecken, sowohl was Absolventenzahlen als auch was Studienerfolg angeht. Das liegt auch daran, dass wir vor Beginn des Studiums einen relativ großen Auswahlprozess organisieren und uns sehr genau anschauen, wer bei uns studieren möchte. Diese gute Auswahl sorgt dafür, dass die Zahl derjenigen, die die Hochschule dann vorzeitig verlassen, sehr gering ist. Diese sind absolute Ausnahmen.

Das führt aber auch dazu, und über diesen Punkt haben wir in den letzten Jahren ausführlich diskutiert, die Qualität der Vorbil-

dung der Bewerberinnen und Bewerber zu thematisieren. Welche Vorbildung ist notwendig? Im Moment kann sie nicht ausschließlich durch eine allgemeinbildende Schule geleistet werden. Viele Jahre an außerschulischer musikalischer Ausbildung sind erforderlich, um die spezifischen instrumentalen und stimmlichen Fähigkeiten zu erlernen. Das kann der reguläre Musikunterricht nicht leisten. Es gibt Konzepte von Bläser- und Streicherklassen, das Programm JEKI »Jedem Kind ein Instrument«, Singe- oder Chorklassen, die in die Richtung gehen, die musikalische Bildung noch stärker in der Schule zu verankern und noch mehr Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit musikalischer Bildung zu verschaffen. Derzeit existieren diese Angebote allerdings noch nicht flächendeckend.

Als Musikhochschulen in Sachsen sind wir sehr froh, dass die besondere Bedeutung der künstlerischen Qualifikation für künftige Lehrerinnen und Lehrer erkannt wurde und politisch unterstützt wird. Die Konsequenz daraus war, dass die musikbezogenen Studieninhalte aller Lehramtsstudiengänge an beiden Standorten Dresden und Leipzig ausschließlich durch die Musikhochschulen verantwortet werden. Daraus haben sich sowohl in der Ausbildungsstruktur als auch in der Struktur der Häuser Konsequenzen ergeben. Für die Ausbildungsstruktur bedeutet das den starken künstlerischen Fokus. Unsere Studierenden sehen sich nicht nur als »Musiklehrerinnen und Musiklehrer«, sondern auch als Musikerinnen und Musiker. Uns ist bewusst, dass in

Zeiten des Lehrermangels dies auch kritisch betrachtet wird. Allerdings stellt genau diese Tatsache den ganz besonderen Wert dieser Ausbildung dar.

Wir sprechen über Inklusion und Integration. In den Bereichen hat die Musik eine absolut besondere Rolle. Es ist keine Plattitüde, sondern gelebte Realität. Sie kennen unzählige Beispiele, wie Musik verbinden, Brücken bauen und integrieren kann. Gemeinsame musikalische Projekte können noch einmal auf eine ganz andere Art und Weise das gesellschaftliche Klima in einer Schule beeinflussen wie kaum ein anderes Fach. Abseits von Leistungsdruck und -vergleich haben Lehrkräfte hier die besondere Möglichkeit, Schüler und Schülerinnen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und unterschiedlichen musikalischen Niveaus gemeinsam im Musizieren zusammenzubringen. Das verhilft auf eine ganz besondere Weise zu Erfolgserlebnissen. Um das adäquat an der Schule umsetzen zu können, ist aus unserer Sicht die künstlerische Qualifikation der Lehrkraft von besonderer Bedeutung und nimmt daher einen sehr wesentlichen Teil im Studium ein. Die Vorabselektion führt dazu, dass die Studienerfolgsquote extrem hoch ist und sich die Studierenden sehr genau auf ihr zukünftiges Berufsfeld einstellen können.

Wir sprechen heute über die Erfahrungen der Hochschulen mit den Strukturen und der Qualitätssicherung. Ich möchte vor allem auf die Strukturen unserer Häuser näher eingehen. Die starken Veränderungen der letzten Jahre haben auch unsere Musik-

hochschulen vor eine Herausforderung gestellt. Es ist natürlich in unserem Interesse, dass Musik an den Schulen von Fachkräften unterrichtet wird. Wir wissen, dass die Realität oft eine andere ist. Wir sind uns der Verantwortung als ausbildende Institution sehr bewusst, hier unseren Beitrag zu leisten, stehen aber genau in diesem Spannungsfeld der künstlerischen Hochschule. Mit dieser Entscheidung, den musikalischen Teil der Lehramtsausbildung durch die Musikhochschulen und eben nicht durch die Universitäten zu erbringen, geht auch dieses klare Bekenntnis einher. Über die konkreten Hürden und Zulassungsvoraussetzungen wurde in den letzten Jahren sowohl an den Hochschulen als auch mit den betreffenden Universitäten umfangreich diskutiert. Das betrifft gerade die Frage nach der nötigen Vorbildung. Die Eingangsvoraussetzungen wurden stark angepasst, um einem noch größeren Bewerberkreis eine Zulassung zu ermöglichen. Das geht mit starken Veränderungen der internen Struktur einher. Die Heterogenität der Studierenden nimmt signifikant zu, das erfordert entsprechende größere Flexibilität im Kollegium und auch eine größere Individualisierungsmöglichkeit der Studienabläufe. Die 177 Kombinationsmöglichkeiten der Universität Leipzig können wir auch bieten in den verschiedenen Schwerpunktsetzungen, mit den verschiedenen Varianten, um genau alle Bewerber und Studienanfängerinnen an ihrem musikalischen Niveau abzuholen und einer größtmöglichen Individualisierung gerecht zu werden.

Nicht von allen Kollegen im Haus wird

diese Entwicklung positiv wahrgenommen, auch das ist kein Geheimnis und gehört zur Gesamtrealität dazu. Sie kennen ebenfalls die Diskussion über die Deckelung der Studierendenzahlen im Freistaat Sachsen, die in unserem Haus bei der Verdopplung der Lehramtsstudierendenzahlen das interne Gefüge der Hochschule deutlich verschoben hat. Vor Beginn der Sonderzielvereinbarung Lehramt gab es bei uns am Haus ungefähr einen Anteil von 15 % Lehramtsstudierenden, inzwischen sind es mehr als 30 %. Wir erfüllen die Zahlen noch nicht, wir wären dann etwa bei 40 % im Verhältnis zur Gesamtstudierendenzahl. Trotz der niedrigen Zahlen, über die wir reden, ist es prozentual sehr signifikant und führt zu großen Diskussionsprozessen innerhalb des Hauses. Und es erzeugt eben die Schwierigkeiten, die auch die Studierenden in den Befragungen erwähnt haben. So wird die Akzeptanz der Lehramtsstudierenden innerhalb der Hochschule eine große Herausforderung.

In der Expertise von Prof. Oelkers haben wir am Anfang einige Handlungsempfehlungen gehört. Selbstverständlich unterstützen wir die Empfehlung, die Strukturen zu verstetigen. Auch wir sind nach wie vor von der Problematik der befristeten Stellen betroffen. Besonders eingehen möchte ich aber auf das Thema der Ein-Fach-Lehrer. Prof. Oelkers hat das Beispiel Musik genannt. Wir sind sehr froh und stolz, dass der Freistaat Sachsen bereits seit 2010 diese Studienmöglichkeit anbietet. Es ist also möglich, »nur« Musiklehrer zu werden, bei

uns ist das der sogenannte Doppelfach-Studiengang. Es gibt diese Möglichkeit deutschlandweit sonst nur in Lübeck, Weimar und an einigen Standorten in Bayern. Das an unseren Hochschulen Doppelfach, also doppeltes Fach Musik, benannte Studium ist ein Bachelor- und Master-Studiengang. Er ist in dieser Struktur geblieben, akkreditiert und befindet sich zurzeit im Reakkreditierungsprozess. Er verbindet das Schulfach Musik mit einer weiteren musikalischen Qualifikation, beispielsweise im Bereich der instrumentalen Lehrerbildung, also klassisch: Musikschullehrer, oder auch einen kirchenmusikalischen Schwerpunkt. Die Absolventinnen und Absolventen haben somit unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten, sowohl in allgemeinbildenden Schulen als auch an außermusikalischen Bildungseinrichtungen.

Uns ist bewusst, dass diese Konstellation, die für Lehrerbedarfs- und Personalplanung eine größere Herausforderung darstellt, nicht zwingend erwünscht ist und entsprechende Flexibilität erfordert. Andererseits unterstützt der Freistaat auch Projekte wie JEKI mit sehr hohen Summen, insbesondere im ländlichen Raum. Genau diese Projekte erfordern aber das Zusammenspiel von Schule und Musikschule, was durch Doppelfachabsolventen in Personalunion perfekt verstärkt werden könnte. Ich möchte deshalb heute die Gelegenheit dazu nutzen, für diese Studienmöglichkeit zu werben und diesen Studiengang als Lehramtsstudiengang nicht nur ideell, sondern auch statistisch anzuerkennen.

Die Anfragen an die Hochschulen übersteigen die uns derzeit zur Verfügung gestellten Kapazitäten um ein Vielfaches, wir haben qualifizierte Bewerbungen aus allen Bundesländern – anders als in den anderen Lehramtsstudiengängen, in denen es einen sehr starken regionalen Bezug gibt. Es ist leider nur in wenigen Fällen möglich, diese Bewerber auf ein Zweifachstudium umzu lenken, da sie sich ganz explizit für dieses Studium »Doppelfach Musik« an unseren Standorten entscheiden. Aus guten Gründen hat man sich vor zehn Jahren für die Einrichtung dieses Studienangebots entschieden und dies politisch unterstützt bzw. überhaupt erst ermöglicht. Wir hoffen sehr, dass das auch zukünftig so sein wird und wir noch stärker für die Standorte Dresden und Leipzig im Bereich der Musiklehrer-Ausbildung werben können.

Zum Abschluss möchte ich sehr deutlich sagen, dass sich die Musikhochschulen in Sachsen der entsprechenden Verantwortung bewusst sind. Wir wollen uns in hohem Maße quantitativ als auch qualitativ im Bereich der Lehramtsausbildung engagieren. Wir sehen dies nicht als notwendiges Übel, sondern als essentiellen Bestandteil unserer Hochschulen. Den Fokus innerhalb der Häuser nicht ausschließlich auf die künstlerische Expertise zu legen, sondern Musikpädagogik und -vermittlung als Eckpfeiler des Gefüges zu verstehen, ist in den letzten Jahren erfolgreich gelungen. Akkreditierungs- und Evaluierungsprozesse, die die Qualität der Studiengänge sichern sollen, wurden implementiert und werden



auch weiterhin dazu beitragen, sich konstruktiv mit den veränderten Rahmenbedingungen auseinanderzusetzen. Wir sind zuversichtlich, dass wir zukünftig für die Fragen der Studierendenzahlen und der schwierigen strukturellen Veränderung gemeinsam mit den zuständigen Ministerien Lösungen finden werden. Auch im Bereich der Weiterbildung und Nachqualifizierung sind wir bereits in Gesprächen und gerne bereit, dort mitzuwirken, uns entsprechend einzubringen und hoffen auch hier auf gemeinsame kreative Lösungen.

Musikalische Vielfalt ist gelebte Realität in unserer Gesellschaft sowie an unseren Hochschulen. Dies mit Begeisterung und einem Leuchten in den Augen an die Studierenden weiterzugeben, die dies wiederum in die Schulen weitertragen können, ist ein besonderes Vorrecht.

Vielen Dank für die Unterstützung unserer Hochschulen in diesem Unterfangen und vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit. ■

Vorstellung der Sonderauswertung zum Lehramt im Rahmen der 3. Studierendenbefragung

Prof. Dr. Karl Lenz

Professur Mikrosoziologie, Leiter des Zentrums
für Qualitätsanalyse (ZQA), TU Dresden

Sehr geehrte Frau Staatsministerin, sehr geehrte Abgeordnete, sehr geehrte Damen und Herren, ich hoffe, dass ich am Ende des Reigens noch die Gelegenheit finde, Ihre Aufmerksamkeit ein Stück weit zu erreichen.

Die Sonderauswertung der Lehramtsstudierenden fand im Rahmen der Sächsischen Studierendenbefragung statt, die nunmehr schon zum dritten Mal mit der Unterstützung des SMWK durchgeführt werden konnte. Zum ersten Mal fand die Erhebung 2005, dann 2012 und jetzt 2017 statt. Das Anliegen ist eine umfassende Bestandsaufnahme zur Qualität der Studienbedingungen aus der Sicht der Studierenden. Die Sächsische Studierendenbefragung leistet einen wichtigen Beitrag für ein umfassendes Hochschulberichtssystem in Sachsen. Sie ergänzt die amtliche Hochschulstatistik, indem Themen und Fragestellungen aufgegriffen werden, die in dieser offen bleiben.

Die Grundgesamtheit der Befragten waren alle Studierenden der Universitäten und Hochschulen für Angewandte Wissenschaften. Die Kunsthochschulen, und damit auch die Musikausbildung im Lehramt, sind hier nicht einbezogen. Das hat damit zu tun,



Prof. Dr. Karl Lenz

dass das Studium an den Universitäten und Fachhochschulen auf der einen Seite und der der Kunsthochschule große Unterschiede aufweist und damit ein Erhebungsinstrument nicht möglich ist.

Für die aktuelle Studie haben wir die Studierenden im Sommersemester 2017 befragt. Es wurden alle grundständigen Studierenden einbezogen. Nur die berufs begleitenden Studierenden, Fern-/Aufbaustudierende oder Studierende, die im Ausland studieren, wurden nicht einbezogen. 11.300 ausgefüllte Fragebögen konnten ausgewertet werden. Der Rücklauf lag bei 30 %. Heute soll es insbesondere um die Sonderauswertung zum Lehramt gehen. 1.300 Lehramtsstudierende an den drei Universitäten nahmen an der Studie teil.

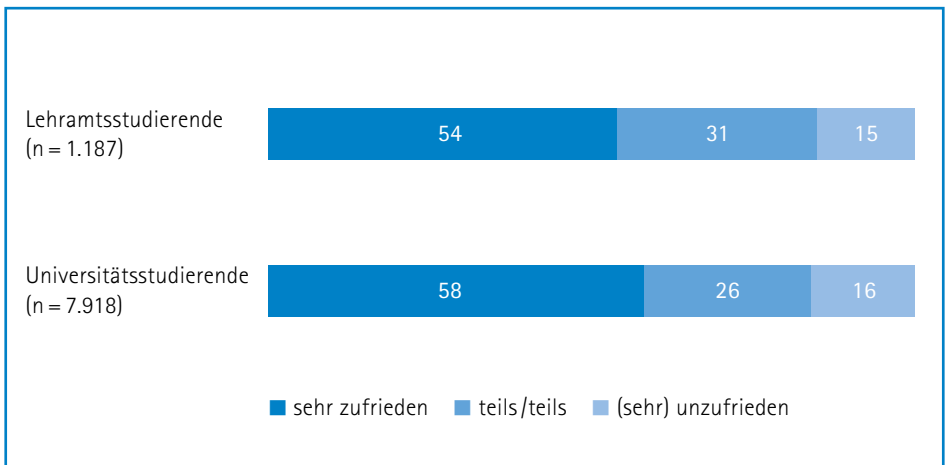
Zum Aufbau des Fragebogens: Die zentralen Themenfelder waren Wege zum Studienübergang, die Studienbedingungen und die -qualität, Diskontinuitäten im Studien-



ablauf, Praktika, Auslandsaufenthalte sowie die Berufsplanung. Von Anfang an wurde ein ganz besonderer Wert auf das Lehramt gelegt. Der Fragebogen war nicht nur auf die einzelnen Lehramtsstudiengänge ausgerichtet, sondern auch die Fächerebene wurde einbezogen. Detailliert wurde an vielen Stellen des Fragebogens nach dem ersten Fach, nach dem zweiten Fach und den Bildungswissenschaften gefragt. Natürlich ist es bei einer solchen großen Studie nicht möglich, dass ich diese Ergebnisse in dieser kurzen Zeit erschöpfend präsentiere, deshalb werde ich mich auf vier Themenkomplexe konzentrieren.

Zum Themenkomplex 1: Geschlecht und soziale Herkunft. Wir wissen alle, Lehramtsstudiengänge sind besonders für Frauen attraktiv. Insbesondere die Lehrämter für Grundschule und Sonderpädagogik sind ein Frauenstudium. Von einem Frauen-

studium wird gesprochen, wenn in einem Studiengang der Anteil der Frauen größer als 80 % ist. Weniger bekannt ist die Zusammensetzung der Studierenden nach der sozialen Herkunft. Die Hochschulen haben in den letzten 20 Jahren einen massiven Wandel erlebt, sie sind von einer Institution des sozialen Aufstiegs zu einer Institution des Statuserhalts geworden. An den Hochschulen sind inzwischen mehrheitlich Studierende, die aus Akademikerfamilien stammen, also aus Familien, in denen beide Elternteile oder mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss besitzen bzw. besitzt. Beim Lehramt ist es deutlich weniger ausgeprägt. Zwar sind auch in den Lehramtsstudiengängen mehr als 50 % der Studierenden Akademikerkinder. Das ist aber deutlich weniger als unter den Universitätsstudierenden insgesamt (62 %). Deutlich stärker vertreten sind Studierenden mit



Gesamtzufriedenheit mit Studium – Lehramtsstudierende und Universitätsstudierende in Sachsen (in %)

Eltern, die eine abgeschlossene Lehre, einen Facharbeiterabschluss, eine Meisterprüfung bzw. einen Fachschul-/Technikerabschluss als höchsten beruflichen Abschluss besitzen. Damit wird deutlich, dass das Lehramt für viele Studierenden weiterhin eine berufliche Aufstiegschance darstellt. Besonders ausgeprägt trifft das für die Studiengänge des Oberschul- und Grundschullehramts zu. In diesen Studiengängen dominieren die Studierenden aus einem nicht-akademischen Herkunftsmilieu.

Themenkomplex 2: Studienbedingungen und Studienqualität: Die Studie umfasst eine Fülle von Indikatoren, mit denen versucht wird, Studienqualität und Studienbedingungen genauer zu erfassen. Ich möchte drei Indikatoren auswählen, um sie Ihnen etwas näher darzulegen. Ich beginne mit der (1) Gesamtzufriedenheit mit dem Studium: Zugrunde liegt eine Frage, bei der die

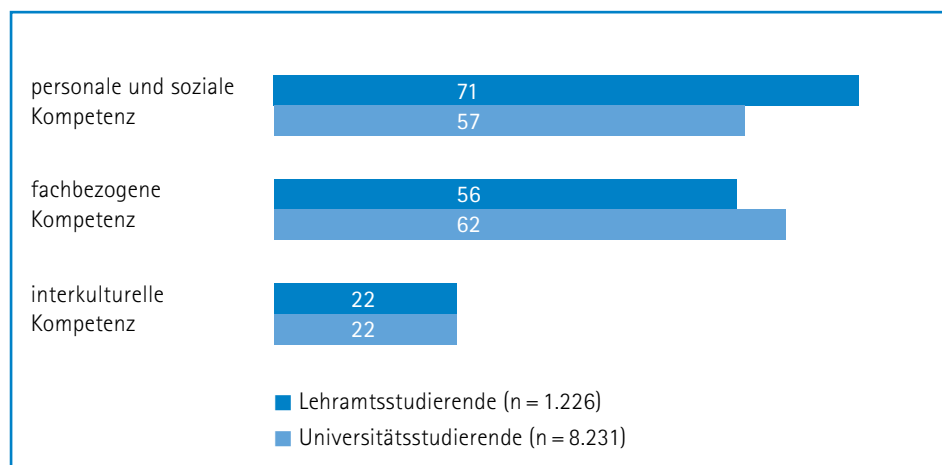
Studierenden auf einer Fünfer-Skala die Möglichkeit hatten, eine Gesamtbewertung zu den Studienbedingungen abzugeben. Die Gesamtzufriedenheit der Lehramtsstudierenden mit dem Studium ist auf einem hohen Niveau. 54 % gaben an, mit der aktuellen Studiensituation (sehr) zufrieden zu sein. Damit liegt die Gesamtzufriedenheit in den Lehramtsstudiengängen nur geringfügig unter dem Gesamtwert für das Universitätsstudium (58 %).

(2) Kompetenzvermittlung. Die Grundlage für die Erfassung der Kompetenzvermittlung bildet eine umfangreiche Fragebatterie. Mit Hilfe des statistischen Verfahrens der Faktorenanalyse konnten drei zentrale Kompetenzfelder bestimmt werden. Das ist die personale und soziale Kompetenz, die z.B. die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen oder Kommunikationsfähigkeit usw. umfasst. Zur fachbezogenen Kompe-

tenz gehören z. B. das Grundlagenwissen, und die fachbezogene Methodenkenntnisse. Als drittes Feld konnte die interkulturelle Kompetenz bestimmt werden. Auch hier sollen die Ergebnisse der Lehramtsstudierenden mit allen Studierenden an den Universitäten verglichen werden. Fast drei Viertel der befragten Lehramtsstudierenden schätzen ihre (bisher) im Studium erworbenen personalen und sozialen Kompetenzen als (sehr) gut ein. Das sind deutlich mehr als bei den Universitätsstudierenden insgesamt. Das ist ganz wichtiger Befund und zeigt eine hohe Qualität der Lehramtsausbildung. Dass es später im Beruf um fachliche Kompetenzen geht, steht außer Zweifel, aber von einem Lehrer bzw. einer Lehrerin werden ganz wesentlich personale und soziale Kompetenz gefordert. Die fachbezogenen Kompetenzen werden von drei Fünftel der Lehramtsstudierenden positiv bewertet;



das ist nur geringfügig weniger als an den Universitäten insgesamt. Bei der interkulturellen Kompetenz besteht sogar eine völlige Übereinstimmung zwischen Lehramt und Universität insgesamt. Jedoch beurteilt nur jede/r Fünfte den eigenen Kompetenzerwerb in diesem Bereich als (sehr) gut. Hier gibt es sicherlich noch Verbesserungsbedarf.

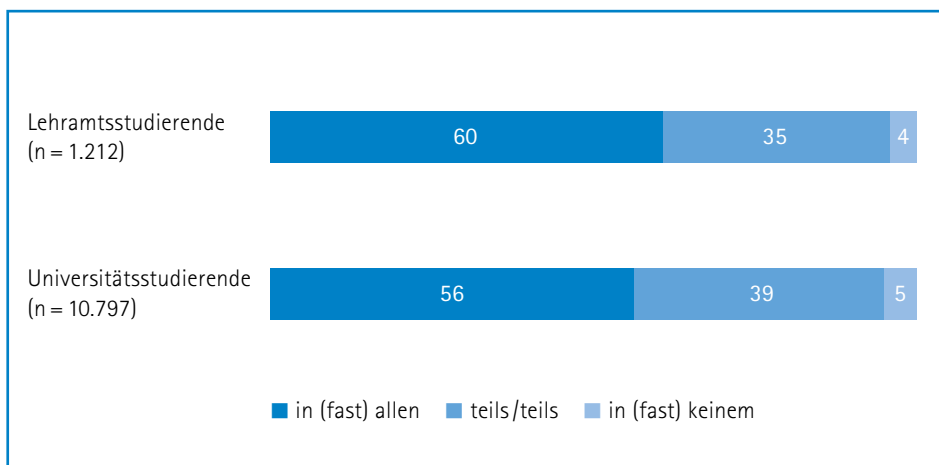


Kompetenzvermittlung – Lehramtsstudierende und Universitätsstudierende in Sachsen (zusammengesetzt, 1= sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2 in %)

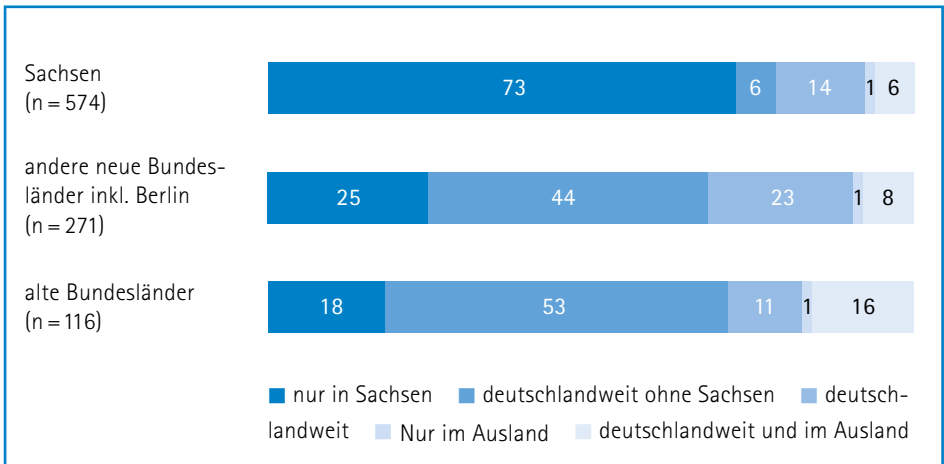
Kommen wir zur (3) Einschätzung der Didaktik in den Lehrveranstaltungen. Wir haben den Faktor »gute didaktische Qualität« auf der Basis mehrerer Items, wie z. B. die klare Definition der Lernziele, die Motivation durch Lehrende, gebildet. Gefragt wurde, in wie vielen Lehrveranstaltungen die einzelnen Ausprägungen für eine gute didaktische Qualität vorhanden sind. Im Vergleich zum Universitätsstudium insgesamt scheidet das Lehramt geringfügig sogar besser ab. 60 % der Studierenden sagen, in allen oder in fast allen Lehrveranstaltungen sei eine gute didaktische Qualität vorhanden.

Fasst man die Ergebnisse zu der Studienqualität in den Lehramtsstudiengängen zusammen und vergleicht diese mit den Ergebnissen aus dem Jahre 2012, dann wird deutlich, dass die Studienqualität im Lehramt in diesem Zeitraum eine deutliche Verbesserung erfahren hat.

Themenkomplex 3: Mobilität. In den Lehramtsstudiengängen ist der Anteil der Studierenden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Sachsen erworben hat, höher als an den Universitäten insgesamt (57 % vs. 44 %). Gleichwohl zeigt sich, dass auch die Lehramtsstudiengänge im starken Maße Studierende aus anderen Bundesländern anziehen. Nach ihren Plänen zum Berufseinstieg befragt, sagen etwas mehr als die Hälfte der Befragten, dass sie an einer Schule in Sachsen in den Beruf starten möchten. Ein weiteres knappes Viertel schließt einen Berufseinstieg in Sachsen nicht aus, möchte sich aber auch im gesamten Bundesgebiet bzw. im Ausland für eine Lehrer/innenstelle bewerben. Ein deutlicher Zusammenhang besteht mit der Herkunftsregion. Von den Studierenden aus Sachsen sagen bis auf wenige, dass sie in Sachsen bleiben wollen oder sich das vorstellen



Gute didaktische Qualität in Lehrveranstaltungen – Lehramtsstudierende und Universitätsstudierende in Sachsen (in %)



Präferierte Region des Berufseinstiegs, nach Region der Hochzugangsberechtigung (in %)

können. Wenn man aus der Gruppe der Studierenden mehr Lehrer und Lehrerinnen für Sachsen gewinnen möchte, dann wird es folglich vor allem um jene gehen, die von außen zum Lehramtsstudium nach Sachsen gekommen sind. Bei den Lehramtsstudierenden aus den anderen neuen Bundesländern und noch stärker aus den alten Bundesländern ist durchaus noch ein Potenzial vorhanden. Allerdings geben viele von den zugezogenen Lehramtsstudierenden an, es seien private Gründe, wegen denen sie zurückkehren möchten. Um aus dieser Gruppe mehr Studierende als Lehrkräfte in Sachsen zu gewinnen, wird es wichtig sein, die Attraktivität des Schuldienstes in Sachsen zu stärken, um ein wichtiges Argument gegen die privaten Gründe in die Waagschale legen zu können.

Außerdem haben wir eine Typologie verwendet: Unterschieden wird zwischen so-

genannten *Stayer, Sticker, Mover und Returner*. Kurz zur Erläuterung: Ein *Stayer* ist einer, der in Sachsen seine Hochschulzugangsberechtigung erworben hat und in Sachsen auch den Berufseinstieg plant. Ein *Mover* hat eine Hochschulzugangsberechtigung aus Sachsen und möchte nach Abschluss weggehen; ein *Sticker* ist einer, der gekommen ist und bleibt und ein *Returner* einer, der gekommen und wieder zu gehen beabsichtigt. Verwendet man diese Typologie um die fünf Lehramtsstudiengänge zu betrachten, dann werden deutliche Unterschiede sichtbar. Am stärksten ist eine Bleibetendenz bei den Studierenden der Grundschule und am schwächsten bei der Sonderpädagogik. Bei der Grundschule ist davon auszugehen, dass mindestens 69 % der Studierenden in Sachsen bleiben. Möglicherweise könnten es, wenn man die Unsicheren dazurechnet, auch bis zu 84 % werden. Im

	(Höheres) Lehramt				
	an Grund- schulen (n=270)	an Oberschulen (n=151)	an Gymnasien (n=370)	an berufsbil- denden Schulen (n=73)	Sonderpäda- gogik (n=106)
Stayer	66,7	62,3	48,1	49,3	32,1
Sticker	17,0	15,2	20,0	16,4	26,4
zusammen	83,7	77,5	68,1	65,7	58,5
Returner	19,6	23,8	35,1	32,9	52,8
Mover	11,1	13,9	22,7	16,4	9,4
zusammen	30,7	37,7	57,8	49,3	61,6
Stay or Move	7,0	9,3	15,7	9,6	6,6
Stick or Return	7,4	6,0	10,3	5,5	14,2
Anteil Unent- schlossener zusammen	14,4	15,3	25,0	15,1	20,8
potentieller Verbleib in Sachsen	69 – 84	62 – 78	42 – 68	51 – 66	38 – 59

Verteilung der Mobilitätsverlaufstypen zum Berufseinstieg, nach Studiengang (Mehrfachantwort, in %)

Bereich Sonderpädagogik kommen sehr viele zum Studieren nach Sachsen. Deshalb ist die Gefahr, dass mehr weggehen, besonders hoch. Zu erwarten ist eine Spanne von 38 – 58 %, die bleiben.

Wichtig ist es noch hinzufügen: Unsere Studie fand vor dem Programm zur nachhaltigen Sicherung der Bildungsqualität statt. Die Auswirkungen dieses Programmes konnten noch nicht erfasst werden. Dies ist der nächsten Studie vorbehalten.

Themenkomplex 4: Vereinbarkeit von Studium und Familie. In den Lehramtsstudiengängen und besonders ausgeprägt beim Lehramt für berufsbildende Schulen gibt es einen hohen Anteil von Studierenden mit Familienaufgaben. Fast 12 % der Lehramtsstu-

dierenden in Sachsen erfüllen Familienaufgaben, indem sie ein Kind bzw. Kinder betreuen und/oder Angehörige pflegen. Im Lehramt für berufsbildende Schulen sind es sogar 22 %.

Ich konnte Ihnen hier nur einen Teil aus der Studie vorstellen.

In der Gesamtstudie kann man eine ganze Reihe weiterer Ergebnisse nachlesen. Eine PDF-Version der Sonderauswertung finden Sie unter:

https://tu-dresden.de/zqa/ressourcen/dateien/publikationen/ssb/SSB3_Lehramt.pdf

Ich danke Ihnen und hoffe, dass es mir vielleicht gelungen ist, ein wenig Ihre Aufmerksamkeit nach dieser langen Reihe von Vorträgen zu erreichen. Herzlichen Dank. ■



Diskussionsrunde



Alexandra Gerlach
Moderatorin

Welches Ergebnis hat Sie am meisten überrascht am Ausgang der Studie?

Prof. Dr. Karl Lenz
Professur Mikrosoziologie
Leiter des Zentrums für
Qualitätsanalyse, TU Dresden

Sicherlich die deutliche Qualitätsverbesserung im Lehramt, die aus den Daten in den letzten fünf Jahren sichtbar wird. Das ist ein Beleg dafür, dass die Hochschulen mit den vielen Anstrengungen und Bemühungen in der richtigen Richtung unterwegs sind. Man findet ganz deutliche und aussagekräftige Belege dafür, dass diese Anstrengungen gefruchtet haben. Dies ist zugleich eine wunderbare Bestätigung für diesen hohen Einsatz, der im Lehramt in Sachsen geleistet wurde.

Alexandra Gerlach
Moderatorin

Eine zweite Frage: Welches größte Defizit konnten Sie lesen aus der Studie?

Prof. Dr. Karl Lenz
Professur Mikrosoziologie
Leiter des Zentrums für
Qualitätsanalyse, TU Dresden

Solche Studien zeigen natürlich immer, auch wenn wir hohe Werte der Zufriedenheit haben, dass noch Luft nach oben ist, auch in der didaktischen Qualität, selbst wenn es sehr viele Lehrveranstaltungen mit einer hohen Qualität gibt. Deutlich kann die Studie auch zeigen, dass es ein Fehler wäre zu meinen, die sächsische Lehrerbildung rekrutiere nur sächsische Abiturienten und Abiturientinnen. Für den hohen Lehrbedarf in Sachsen wird es gerade wichtig sein, in Zukunft noch mehr Studierende, die zum Lehramt nach Sachsen gekommen sind, zum Bleiben zu motivieren. Eine zentrale

Frage ist es, wie schafft es der Freistaat, die große Anzahl derjenigen, die zum Studieren gekommen sind, noch stärker zu halten? Das ist sicherlich eine besondere Herausforderung, die diese Studie mit ihrer Typologie der vier Mobilitätstypen deutlich und differenziert aufzeigt.



Alexandra Gerlach

Alexandra Gerlach

Moderatorin

Frau Stange, Sie sind ja ausgebildete Lehrerin und haben lange für Lehrerbelange gekämpft, in der Gewerkschaft und Sie kämpfen jetzt immer noch für die Lehramtsausbildung. Was muss denn ein guter Lehrer, eine gute Lehrerin können?

Dr. Eva-Maria Stange

Sächsische Staatsministerin für Wissenschaft und Kunst

Das Erste: Er oder sie muss Lehrer werden *wollen*. Das ist nicht trivial, das spüre ich an Fragen, die mir gestellt werden. Ich werde zum Beispiel öfter als Mathematikerin und Physikerin vorgestellt. Dann widerspreche ich und sage, dass ich Lehrerin bin. Für mich ist das Allerwichtigste, dass diejenigen, die Lehramt, egal in welcher Schulart, studieren wollen, den Anspruch haben, pädagogisch, didaktisch, methodisch tätig sein zu wollen und nicht nur, ein guter Fachwissenschaftler zu sein. Den guten Fachwissenschaftler setzt man voraus, aber wichtig sind die pädagogischen oder didaktischen Fähigkeiten,

die während des Studiums erworben werden müssen. Der eine oder andere der jungen Studierenden oder der Abiturienten meint, er könne das schon, weil er Nachhilfeunterricht gegeben hat. Da würde ich raten, sich vor einer Gruppe zu erproben. Wir haben das pädagogische Jahr, wo man dies ausprobieren kann. Es gibt eine Untersuchung zur Belastung von Lehrern und Lehrerinnen, die besagt, dass der Aufmerksamkeitswert von Lehrern, wenn sie vor der Klasse stehen, so hoch ist wie bei Piloten. Diese Aufmerksamkeit in einem Gruppenunterricht, so wie er zumindest heute im Wesentlichen durchgeführt wird, aufzubringen ist eine Fähigkeit, die nicht jeder hat. Daher gibt es auch vereinzelt Assessment-Fragebögen, mit denen man sich testen kann. Dabei geht es nicht darum, ob man eine mathematische Formel lösen kann, sondern ob man z. B. stressresistent ist, denn Unterrichtsarbeit ist auch Stress. Das sind Anforderungen, die von Abiturienten oftmals unterschätzt werden. Das ist

auch etwas, wo ich mir wünschte, dass es während des Studiums mehr Raum gäbe, noch stärker den Fokus auf solche Persönlichkeitseigenschaften zu legen.

Alexandra Gerlach
Moderatorin

Herr Hofsäss hatte ausgeführt, dass in Leipzig in einem Projekt besonderes Augenmerk genau auf diese Frage gelegt wird, wie die Studierenden mit den Anforderungen klar kommen. Die Frage ist nur, reicht das, was vorgesehen ist, um mit den Anforderungen der Zeit klarzukommen? Gibt es viele neue Anforderungen, die auf die künftig Lehrenden zukommen, hält also die Ausbildung da noch Schritt?

Prof. Dr. Thomas Hofsäss
Prorektor für Bildung und Internationales, Universität Leipzig

Die Ausbildung schafft natürlich Grundlagen. Klar ist, dass für das LehrerIn- und Lehrer-Sein nicht dann der Kompetenzerwerb abgeschlossen ist, wenn das Erste Staatsexamen vorliegt. Es muss klar sein – und das legen wir durchaus auch in der ersten Phase an – LehrerIn/Lehrer sein heißt auch, lebenslang im Beruf zu lernen und sich weiterzuentwickeln. Hinzu kommt auch, dass im Rahmen einer Biografie das Thema Stress besondere Auswirkungen haben kann, der Umgang mit Frustration im



Prof. Dr. Thomas Hofsäss

Lehrerberuf, der Umgang auch mit neuen technologischen Herausforderungen. Es muss von vornherein angelegt sein, dass die Lehrerbildung ein lebenslanger Prozess ist.

Alexandra Gerlach
Moderatorin

Frau Frömling, eine Frage an Sie: Sind Musiker vielleicht sogar besser vorbereitet auf diese Stresssituation, da sie, wenn sie z. B. konzertierend auftreten, auch einen erheblichen Stresspegel verarbeiten können müssen?

Rebekka Frömling
Amtierende Rektorin, Prorektorin für Lehre und Studium der Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden

Ob das grundsätzlich so ist, würde ich mir jetzt nicht anmaßen zu sagen. Ich denke aber, dass Musiker insofern eine andere



Vorbildung haben, als dass der Gemeinsamkeitsaspekt von Anfang an dabei ist. Die wenigsten Musiker agieren allein, sondern sie sind immer Teamplayer und sie sind immer auf ein Zusammenspiel angewiesen. Sie müssen ständig eine geteilte Aufmerksamkeit haben, also bei sich bleiben, und trotzdem auf das reagieren, was um sie herum passiert. Das ist eine Voraussetzung, aber es ist etwas weit hergeholt zu sagen, Musiker hätten grundsätzlich die besseren Voraussetzungen für die Lehramtsausbildung.

Dr. Monika Diecke

Akademisches Auslandsamt, TU Dresden

Ich bin entsendet vom Personalrat der TU Dresden, denn Strukturfragen in der Lehrerbildungen haben auch immer etwas mit den Arbeitsbedingungen für die Lehrenden an

den Hochschulen zu tun. Aber ich bin natürlich nicht nur Personalrätin, ich habe auch einen beruflichen Hintergrund, der mich mit der Lehrerbildung verbindet. Ich bin diplomierte Russisch/Geographie-Lehrerin, Kind der Pädagogischen Hochschule Dresden, und in der GEW Sachsen koordiniere ich eine Arbeitsgruppe zur Bildung von Lehrerinnen und Lehrern. Ich habe hier einige bekannte Gesichter gesehen, die im vergangenen Jahr an einem GEW-Workshop teilgenommen haben, der sich der ersten Phase der Lehrerbildung gewidmet hat.

60 % aller Lehrveranstaltungen an den Unis sind didaktisch toll oder zufriedenstellend – ich denke, das zeigt, dass da noch ziemlich viel Luft nach oben ist. Ich hätte mehr erwartet. Zwei Anmerkungen oder Fragen, die ich an die Ministerin richten möchte. Es greift das auf, was auch Prof. Krauthäuser, Prof. Hofsäss und auch Frau Frömling sag-

ten, die Frage der Verstetigung, der Einrichtung von Dauerstellen im Bereich der Lehr- amtsausbildung. Was sind dort die Über- legungen der Staatsregierung in der Zukunft? Können die anderen Hochschulen auch da- mit rechnen? Solange man, Chemnitz hat das deutlich gezeigt, nicht weiß, was wird, ist man gehemmt, tatsächlich etwas quali- tativ voranzubringen bzw. es wird nur in Projekten gedacht. Wie ist dann die Nach- haltigkeit gesichert? In dem Zusammen- hang, das hat Prof. Oelkers auch ausge- führt, halte ich die Einrichtung von Junior- professuren zur Absicherung der Fachdi- daktik für ein Unding, solche akademischen Ich-AGs, wo eine einzelne Person die Didak- tikausbildung stemmen muss. Ich finde, das geht gar nicht. Prof. Oelkers hat das hier sehr vorsichtig angetippt: Man sollte über »Angestelltenverhältnisse usw. nachdenken«. Weil das eine Strukturfrage ist, geht die Frage auch an das Staatsministerium: Wel- che Überlegungen gibt es in der Richtung? Als Drittes nehme ich Bezug auf eine Emp- fehlung. Es wurde auf die Lehramtsstruktur eingegangen und das ist eine Frage, die auch die Hochschulen oder Universitätsver- treter hier beantworten könnten. Es ist aber auch eine politische Frage. Wir haben jetzt das nach Schularten ausgerichtete Lehramt. Ein wichtiges Ergebnis des GEW-Workshops im Mai war, auch wenn es kontrovers aus politischer Sicht diskutiert wurde, eine schulstufenorientierte Lehrerausbildung. Prof. Oelkers spricht hier auch von koope- rativen Lehrämtern, und es wäre mir wich- tig, die Sicht der Verantwortlichen zu hö-



Dr. Monika Diecke

ren: Inwieweit ist an Veränderungen ge- dacht oder halten Sie diese für machbar? Ich sehe es auch mit Blick auf den flexiblen Einsatz der Lehrer in der Schule, dass sich da etwas verändern muss.

Dr. Eva-Maria Stange Sächsische Staatsministerin für Wissenschaft und Kunst

Ich fange mit dem Thema Verstetigung der Lehramtsausbildung an: Wir haben an den Zahlen, die von den Hochschulen vorge- stellt worden sind, gesehen, dass wir auf- grund des gewachsenen Bedarfs an Lehr- amtsabsolventen und -absolventinnen seit 2012 mehr als eine Verdopplung der Imma- trikulationszahlen haben. Wir hatten im Jahr 2011/2012 noch etwa 900 Immatriku- lationen an den beiden Standorten Dresden

und Leipzig – Chemnitz gab es da noch nicht. Heute sind es jährlich etwa 2.400 Immatrikulationen. Das ist also eine starke Erhöhung, die wir im Laufe der Jahre mit den Universitäten und Musikhochschulen erreicht haben.

Wir wissen aber auch, dass diese hohen Immatrikulationszahlen mit großer Wahrscheinlichkeit schon nach 2025 zurückgehen werden. Wir warten auf eine neue Bedarfsberechnung des Kultusministeriums, die sicher auch eine Aussage über das Jahr 2030 machen kann. Wir gehen derzeit davon aus, dass wir etwa bis 2025 – so ist es auch im Hochschulentwicklungsplan vorgesehen – auf diesem hohen Niveau immatrikulieren werden und danach vermutlich eine Abschmelzung erfolgt. Wie weit diese wieder nach unten geht, kann ich heute nicht beantworten, denn diese Frage muss mit dem Kultusministerium geklärt werden. Das heißt aber auch, dass wir einen temporären erhöhten Bedarf an Ausbildung haben und das betrifft die personelle Situation an den Hochschulen.

Im Jahr 2012 wurde mit dem Bildungspaket ein Umfang von zusätzlich 188 Vollzeit-äquivalenten für die Lehramtsausbildung festgelegt, die zusätzlich an die Universitäten und an die Musikhochschulen gingen, um die erhöhte Anzahl von Studierenden zu stemmen.

Ich bin sehr froh, dass wir es mit dem Doppelhaushalt 2019/2020 geschafft haben, 29 Stellen am Standort Chemnitz zu entfristen. Damit hat momentan der Standort Chemnitz im Verhältnis zu den Lehrerausbilden-

den Universitäten die beste Situation, was die Ausstattung an unbefristeten Haushaltsstellen angeht. Wir haben für Dresden und Leipzig 75 Stellen, die aus dem Bildungspaket auf das Jahr 2030 verschoben worden sind, die also erst nach 2030 – und nicht wie bisher nach 2025 – wieder abgebaut werden müssen. So besteht die Möglichkeit, dass auch unbefristetes Personal eingestellt werden kann, wenn in diesem Zeitraum Stellen frei werden, auf die diese Hochschullehrkräfte übernommen werden. Wir wünschen uns natürlich und das war auch unser Ziel, dass die 75 Stellen auch in Dresden und Leipzig unbefristet werden, weil wir davon ausgehen, dass wir mindestens in diesem Umfang dauerhaft mehr Stellen für die Lehramtsausbildung brauchen. Dazu muss man auch die Daueraufgaben an den Hochschulen identifizieren. Die Situation hat sich etwas verbessert, sie ist aber derzeit, was die Menge der Lehramtsstudenten angeht, im Verhältnis zur Gesamtstudienzahl an einer Obergrenze angekommen. Das muss man einfach auch sehen, dass da auch räumliche Kapazitäten, Laborkapazitäten usw. eine Rolle spielen.

Die zweite Frage ist komplizierter. Ich persönlich halte eine Schulstufenausbildung für sinnvoll, so wie sie teilweise in anderen Bundesländern eingeführt worden ist. Wir haben in Sachsen eine schulformbezogene oder schulartbezogene Ausbildung und in der Tat das Problem, dass wir heute mehr junge Menschen für das Gymnasiallehramt ausbilden als die Gymnasien überhaupt benötigen oder aufnehmen können. Eine



Dr. Eva-Maria Stange

ganze Reihe junger Menschen, die Gymnasiallehramt studiert haben, müssen dann an die Oberschule gehen, teilweise sogar an die Grundschule. Da ist die Frage, ob man nicht einen Weg finden kann, diese Ausbildung stärker einander anzunähern. Oberschule und Gymnasium haben es in der Sekundarstufe I mit Jugendlichen in der Pubertät zu tun und jeder Lehrer, jede Lehrerin weiß, dass nicht die fachliche Kompetenz in dieser Zeit die größte Anforderung an sie stellt. Die Herausforderung ist, dass Lehrer mit diesen Jugendlichen in einer sehr schwierigen Entwicklungsphase umgehen müssen. Daher benötigt man eigentlich als Lehrer das identische pädagogische Rüstzeug der Sekundarstufe I. Das ist auch der Grund,

warum es in einigen Bundesländern hierfür eine Schulstufenausbildung gibt und keine schulartbezogene Ausbildung. Aber das ist eine politische Entscheidung, und ich habe aus dem Gutachten von Prof. Oelkers nicht ersehen können, dass wir grundlegend etwas verändern müssen.

Auch von den Hochschulen habe ich nicht gehört, dass man derzeit der Meinung ist, dass wir das verändern müssen, aber perspektivisch muss man das politisch diskutieren, ob wir es uns tatsächlich leisten können, für eine Schulart auszubilden, in der die Studierenden dann gar nicht eingesetzt werden, weil der Bedarf eben an einer anderen Schulart existiert.

Prof. Dr. Hans Georg Krauthäuser
Prorektor für Bildung und
Internationales, TU Dresden

Ich möchte kurz auf die Ressourcenfrage eingehen. Da ist schon eine ganze Menge gesagt worden. Hinsichtlich der Verstetigung des Angebots in Chemnitz hatte ich auch schon betont, dass ich das hervorragend finde. Was wir auch sehen müssen, ist, dass natürlich die Kolleginnen und Kollegen, die in der Lehramtsausbildung aktiv sind, aber auch die Studierenden natürlich sehr genau darauf schauen, was die Politik sagt und wie die Politik handelt. Da fällt es schon auf, dass es eben nicht gelungen ist, insbesondere für das Grundschullehramt in Dresden eine gleiche dauerhafte Absicherung hinzubekommen, wie das in Chemnitz möglich war. Viele erinnern sich auch an die Vereinbarung mit dem Staatsministerium, das Lehramt Grundschule und Mittelschule nach Leipzig zu verlegen. Es wäre dringend notwendig, dass man hier klare Worte findet und tätig wird – und diese Stellen auch in Dresden dauerhaft zur Verfügung stellt. Denn es geht darum, insbesondere im Lehramt Grundschule, den KW-Vermerk für die Stellen zu streichen.

Für eine schulstufenorientierte Ausbildung bin ich durchaus offen für, man kann drüber reden. Das Thema Juniorprofessuren, ja das sehe ich durchaus auch, auch die Probleme, die damit im Zusammenhang stehen. Eine einzelne Professur ist nicht besonders schlagkräftig. Natürlich kann man auch die Juniorprofessur mit einer Arbeitsgruppe ausstatten, dann hat man dieses Problem

nicht. Bei den Professuren in den Fachdidaktiken insgesamt muss man sehen, dass wir trotz steigender Studierendenzahlen seit langer Zeit keinen Zuwachs an den Professuren haben, eher im Gegenteil. Die Hochschulen können sich die zusätzlichen Professuren, die vielleicht notwendig wären, auch nicht ausschwitzen. Wir haben etwas Luft bekommen über das Tenure-Track-Programm des Bundes, wo hier und da tatsächlich auch im fachdidaktischen Bereich Entlastungen geschaffen werden konnten, aber auch das natürlich nicht dauerhaft.

Prof. Dr. Thomas Hofsäss
Prorektor für Bildung und
Internationales, Universität Leipzig

Zum Thema Schulstufenspezifik: Im Grunde genommen denke ich, deutet sich da ja ein Lösungsansatz an, die Besoldung der Lehrkräfte ist im Prinzip identisch zwischen Grundschule, Oberschule, Gymnasium, auch bestimmte Aufstiegschancen.



Prof. Dr. Thomas Hofsäss

Insoweit könnte das dazu führen, dass man unter Umständen das System dahingehend weiterentwickelt, dass die Studiendauer auch bei den anderen beiden Lehrämtern hochgezogen wird, um dann auch noch mehr Qualität z. B. in die Ausbildung des Lehramts Grundschule zu geben.

Wenn man auch das international anschaut, ist das Lehramt Grundschule das Lehramt, das das wichtigste ist. Wenn in der Grundschule etwas schiefgeht, geht es später nicht weiter. Die Anerkennung des Lehramts Grundschule ist international, also das ist das Lehramt, was sozusagen das Premium-Lehramt ist. Formal ist es hier gleichgezogen worden in Sachsen, das ist gut, was die Besoldung anbetrifft. Aber was die Qualität der Ausbildung angeht, müsste man sich das auch noch einmal anschauen. Wichtig ist sicherlich auch, dass die Schulstufenspezifik für die Allokation dann vom Personal sicherlich günstig ist. Im Grunde genommen würde auch das nachvollzogen werden, was ohnehin an den Hochschulen läuft, weil ja sehr viele Module zwischen Lehramt Oberschule und Gymnasium ohnehin dieselben sind. Insoweit, glaube ich, wäre das jetzt kein richtig herausfordernder Schritt, aber das ist natürlich in der Entscheidungshoheit des Kultusministeriums. Wir können dann nur nachvollziehen, was dann von der Politik auf der Ebene mittel- und langfristig entschieden wird.

Noch ein kurzer Kommentar: Sie haben darauf hingewiesen, dass bei einer Rückmeldung, etwa 60 % der Studierenden seien mit der didaktischen Qualität von Lehrver-



Prof. Dr. Axel Gehrmann

anstaltung nur »einverstanden«, viel Luft nach oben wäre. Das hat natürlich zwei Perspektiven: Es gibt auch Lehrveranstaltungen, die mit einer gewissen Anstrengung verbunden sind, was mitunter dazu führt, dass diese nicht immer eine sehr gute Bewertung erhalten. Wir haben in Leipzig grundsätzlich Seminaren-Größen von 40 Studierenden, sonst schaffen wir das Programm nicht. Natürlich führt das auch dazu, dass im Kontext individualisierter Förderung nicht jeder Studierende zum Zuge kommt. Da gibt es sicherlich auch noch mal Nachsteuerungsbedarf, der ein Stückweit wieder mit Ressourcen zusammenhängt.

Prof. Dr. Axel Gehrmann

Geschäftsführender Direktor des
Zentrums für Lehrerbildung und Schul-
und Berufsschulforschung (ZLSB),
TU Dresden

Sehr geehrte Frau Staatsministerin, als Geschäftsführender Direktor des Zentrums für



Lehrerbildung und Schul- und Berufsschulforschung der TU Dresden und Projektverantwortlicher für »TUD-Sylber«, dem größten und einzigen Projekt Sachsens in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundes und der Länder, bedanke ich mich nochmals herzlich, dass es heute möglich geworden ist, über die Perspektiven der Lehrerbildung und deren Qualität zu sprechen. Das ist ja vor vielen Jahren alles gar nicht selbstverständlich gewesen und ich würde gerne ein, zwei Punkte ergänzen.

Die Lehrerausbildung ist mit die größte Herausforderung an den sächsischen Universitätsstandorten, denn unsere Erstsemester sind überall in allen Standorten tatsächlich die größte Gruppe. Das ist nicht selbstverständlich gewesen, d. h., das verändert die Struktur in den Universitäten massiv und da müssen wir, glaube ich, in erheblicher Weise nachsteuern. Sie haben mir hierzu gerade eine Steilvorlage gegeben, indem Sie andeuteten, der erhöhte Ersatzbedarf sei nur temporär vorhanden. Ich wäre da aus Erfahrung viel vorsichtiger, das könnte im öf-

fentlichen Raum eine Vorstellung erzeugen, als seien die Herausforderungen der Lehrerbildung in den nächsten zwei, drei Jahren erledigt. Wir wissen im Grunde alle sehr genau um den Lehrbedarf, die potenziellen Notwendigkeiten mindestens bis 2030. Das heißt, wir reden hier für die nächste Dekade von »Mass education« im Kontext der Lehrerbildung in Sachsen. Wir müssen im Grunde alles in Frage stellen, was in den drei vorherigen Dekaden gedacht wurde, denn es geht nicht um den Abbau der Lehrerbildung, sondern um Ausbau und dann Konsolidierung, denn Ersatzbedarf gibt es immer! Das wird oft vergessen.

Ich möchte zwei Punkte ansprechen, die mir bei Herrn Oelkers etwas in Hinsicht auf Organisationsstrukturen zur Sicherung von Qualität gefehlt haben. Das ist zum einen: Was sind Institutionenstandards für die Lehrerbildung – jenseits der Perspektive des Bildungspaketes? Und das zweite: Was sind Personenstandards eigentlich für die Ausbildungssituation? Unsere Prorektoren haben darauf aufmerksam gemacht, dass bestimmte Ausstattungsbedingungen nicht selbstverständlich gegeben sind, ich versuche das mal zu pointieren. Üblicherweise liegt in den Universitäten das Verhältnis zwischen Dauerbeschäftigungsverhältnissen und temporär Beschäftigten ungefähr bei 1:3, 1:4. In der Ausbildungssituation für das Lehramt in Bezug z. B. auf die Zentren für Lehrerbildung, die die Hauptlast der Organisationsstruktur tragen, liegt das Verhältnis im Moment an der TU Dresden etwa bei 1:10 von dauerbeschäftigten Verhältnis-

sen zu temporär beschäftigten Verhältnissen, wenn wir alle Projekte usw. einbeziehen. Durch die vielen Projekte, die wir umsetzen, wächst natürlich vieles auf, das genau das Positive erzeugt, was Sie hier berichten, aber uns brechen immer auch Personen weg. Also, wir müssen über adäquate Personenstandards sprechen, das kann dauerhaft nicht bei 1:10 oder 1:9 bleiben, wenn wir nachhaltige Qualität in der Lehrerbildung sichern wollen.

Der zweite Punkt sind die Institutionenstandards. Ich mache immer wieder bei Veranstaltungen wie diesen darauf aufmerksam, dass wir etwa in Bezug auf die Zentren für Lehrerbildung im Sächsischen Hochschulfreiheitsgesetz nur die Beschreibungsstruktur Artikel 92 zur Einrichtung einer zentralen Einrichtung haben. Paragraph 92 (2), Satz 5 lautet bloß: »Eine Universität, die Lehramtsstudiengänge anbietet, bildet zu deren Koordinierung eine Zentrale Einrichtung.« Wenn wir aber Einrichtungen haben, die vor fünfzehn Jahren vielleicht zwei, drei Mitarbeiter hatten, jetzt steuernd eingreifen in Bezug auf 100 Beschäftigungsverhältnisse, die irgendwo controlled werden, dann braucht es eine Art von Anbindung in Bezug auf rechtliche Rahmenbedingungen wie in anderen Bundesländern auch und keine »stiefmütterliche Behandlung«. Denn das Ganze schuckelt sich nicht von selbst, weil sowohl Hochschulleitungen wie Fakultäten sich rechtskonform verhalten, wenn die Einrichtung zwar besteht, aber weder Rechte noch Pflichten in Senaten, Fakultäten oder Hochschulleitungen definiert sind



und damit undeutlich bleibt, was der Auftrag in Hinsicht auf die Qualitätssicherung für die Lehrerbildung bedeutet. Auch leidet die interne soziale Akzeptanz, wenn eine Einrichtung zwar viel verantwortet, bei uns etwa 1.000 Module mit ca. 9.000 Prüfungsdatensätzen, geschweige Verantwortlichkeiten für die Lehre im kompletten Ergänzungsbereich wie der Studienorganisation. Von den Begleitforschungsprojekten, die von außen bezahlt werden, aber von innen zu verantworten sind, gar nicht zu reden. Hier haben wir im Grunde genommen keine dauerhafte Regelung in Bezug auf die soziale rechtliche Akzeptanz der Zentren in den Universitäten. Das halte ich für hochproblematisch, denn sie sind hier diejenigen, die das Geschäft neben den Fakultäten signifikant tragen. Ganz abgesehen davon, dass es immer wieder zu Berufungen kommen kann, die die Fachdidaktiken und damit einen Kern der Ausbildung tangieren, ohne dass die Zentren rechtliche Möglichkeiten

haben, zumindest anzudeuten, was passiert, wenn solche Professuren für die Fächer umgewidmet werden oder insgesamt am Bedarf vorbei berufen wird. Es gäbe weitere Beispiele. Zu nennen sei hier etwa die Nicht-Repräsentanz der Geschäftsführer in den Senaten, in denen zwar auch über die Lehrerbildung gesprochen wird, aber nicht einmal ein Gaststatus wie für jeden Dekan besteht.

Dr. Eva-Maria Stange
Sächsische Staatsministerin für
Wissenschaft und Kunst

Manches kann man ja nur in eine weitere Diskussion mitnehmen. Die Verankerung der Zentren für Lehrerbildung im Hochschulgesetz habe ich damals gegen den Willen der Hochschulrektoren durchgesetzt. Diese Zentren sind nicht temporär gebildet, sondern sind als verbindliche Einrichtung im Hochschulgesetz verankert. Dass man nach zehn Jahren zu neuen Erkenntnissen kommt und vielleicht ein stärkerer Status im Hochschulgesetz nötig ist, ist möglich und ich bin offen für Gespräche. Aber das muss mit den Hochschulen gemeinsam geklärt werden, denn die Zentren sind Teil der Hochschule. Dass sie heute eine andere Bedeutung haben als vor zehn Jahren, ist gut so. Sie haben sich entwickelt, sie haben einen festen Platz bekommen, sie haben Personal und klare Aufgaben. Herr Prof. Gehrman, Sie könnten Vorbereitungsarbeit innerhalb der Hochschule zu diesen Fragen

leisten. Was das Verhältnis 1:10 angeht: Wir haben mit den Hochschulen insgesamt vereinbart, dass es personale Entwicklungspläne und nicht nur für die Lehramtsausbildung geben soll und dass in den Hochschulen die Daueraufgaben identifiziert werden müssen, also dauerhafte Aufgaben von dauerhaft beschäftigtem Personal. Wir brauchen hier ein klares Signal aus dem Kultusministerium, wie der dauerhafte Bedarf aussehen wird, also ein Bedarf, der über einen Zeitraum von fünf oder auch zehn Jahren hinausgeht. Prof. Krauthäuser hat recht, Dresden hatte die Lehramtsausbildung im Grundschullehramt quasi auch abgewickelt, genau wie in Chemnitz. Insofern steht auch für Dresden die Frage, ob die Lehramtsausbildung im Grundschullehramt dauerhaft am Standort bleiben wird. Aus meiner Sicht muss sie dort bleiben, wir brauchen diese drei Standorte. Wir haben Zeiten unterschiedlicher demografischer Entwicklung und wir müssen darauf achten, dass wir nicht die gleichen Fehler noch einmal machen. Von daher bedarf es auch einer klaren Aussage gegenüber den drei Universitäten und den Musikhochschulen, welche Lehramtsausbildung dauerhaft bleibt. Daraus muss die Schlussfolgerung gezogen werden, welche dauerhaften Aufgaben wir brauchen und es muss abgeleitet werden, wie viel flexibles Personal und wie viele dauerhafte Stellen man braucht. Dass ich einen Professor für Erziehungswissenschaften benötige, vermutlich dauerhaft an der Universität in Dresden, ist klar. Es ist nicht nur das Bildungspaket, was zu diesem



Prof. Dr. Hans Georg Krauthäuser

1:10-Verhältnis geführt hat, sondern es ist eine grundsätzliche Frage: Wie stellen wir das Verhältnis von befristetem und unbefristetem Personal an den Hochschulen und insbesondere an den Universitäten dar?

Prof. Dr. Hans Georg Krauthäuser
Prorektor für Bildung und
Internationales, TU Dresden

Ich möchte das kurz kommentieren. In der Tat ist es so, dass wir dort, wo Haushaltsmittel dauerhaft zur Verfügung stehen auch viele Dauerstellen realisieren. Wir haben eine Dauerbeschäftigungsquote von etwa 40 %, ein guter Wert. Probleme mit Dauerbeschäftigung gibt es eben überall dort, wo wir Gelder nur temporär zur Verfügung haben, da können wir weiterhin keine dauerhaften Beschäftigungsverhältnisse realisieren. Ich bin vollkommen einverstanden mit Ihnen, wenn Sie sagen, Daueraufgaben

müssen durch Dauerbeschäftigungsverhältnisse realisiert werden. Der Nachsatz muss noch kommen, dann müssen dafür dann eben die Ressourcen dauerhaft zur Verfügung stehen. Dann können wir das machen, dann machen wir das auch gerne.

Jun. Prof. Dr. Sven Hofmann

Professur für Didaktik der Informatik,
Universität Leipzig

Ich war bis 2010 zwanzig Jahre als Lehrer für Mathematik, Physik und Informatik an

einem Gymnasium in Sachsen tätig und bin seit Mai 2018 Inhaber der Juniorprofessur für Didaktik der Informatik an der Universität Leipzig. Daher bin ich ein lebendes Beispiel zum Beitrag von Frau Diecke und auch Herrn Hofsäss. Meine Situation ist derzeit so, dass ich ein Alleinunterhalter in Leipzig bin, wenn es darum geht, Lehrer und Lehrerinnen im Fach Informatik in Sachsen auszubilden. Ich verdiene weniger, als ich als Lehrer am Gymnasium hätte und habe diese Stelle trotzdem sehr gerne angenommen. Das ist unter anderem der Tatsache geschuldet, dass die Uni Leipzig ein sehr gu-



Jun. Prof. Dr. Sven Hofmann

tes, nahezu exzellentes Willkommensangebot gemacht hat, ich dort auch noch Haushalt-Mittel bekommen habe und nicht nur ein leeres Büro, wie das bei Juniorprofessuren manchmal so üblich ist. Meine derzeitige Perspektive sieht so aus, dass ich noch reichlich fünf Jahre Zeit habe, die Professur aufzubauen, um nicht einmal zu wissen, was danach eigentlich wird. Dies ist das Problem einer Juniorprofessur – die Unsicherheit hinsichtlich der Verstetigung dieser Stellen. Ich habe mich sehr gefreut, in der Oelkers-Studie zu finden, dass man die Didaktiken mit einer Professur besetzen solle – nicht nur mit einer Juniorprofessur – und diese dann auch verstetigt. Das liegt auch mir sehr am Herzen.

Das zweite Problem besteht in Folgendem: Ich habe eine halbe Stelle aus dem Bildungspaket zugewiesen bekommen. Für mich als Didaktiker ist es wichtig, dass die studentische Praxis-Ausbildung auch wirklich von Praktikern gemacht wird, vor allem, wenn mit den Studenten gemeinsam an die Schulen gegangen wird um dort Unterrichtsversuche zu gestalten. Ich möchte auf diese Stelle deshalb einen Lehrer einstellen. Dieser stammt aus einem Leipziger Gymnasium, hat bereits mittels Lehraufträgen Studenten an seiner Schule im Praktikum ausgebildet und soll jetzt zum 1. März zu mir in die Professur kommen. Das LASUB Leipzig hat den Lehrer bereits freigestellt, dort ist nach meinem Eindruck inzwischen eine gute Zusammenarbeit mit der Uni Leipzig entstanden. Diese Einstellung wird aber wahrscheinlich daran scheitern, dass die

Universität solche Kollegen aus den Schulen mit einer E13 Stufe I einstellt, weil Lehrer per Definition nicht über eine »einschlägige Vorerfahrung« verfügen, obwohl der Kollege im vorliegenden Fall bereits 35 Dienstjahre absolviert hat. Die Ursache liegt wohl im TVL und in einer Durchführungsbestimmung. Da richte ich meine Worte an Sie, verehrte Frau Staatsministerin: Was sind einschlägige Vorerfahrungen für die Einstellung von Personal an den Universitäten? Ich meine, diese Durchführungsbestimmung gehört dringend auf den Prüfstand! Es wird also voraussichtlich so sein, dass ich Lehrveranstaltungen zum Sommersemester absagen – oder diese Praktika selbst betreuen muss, obwohl ich als Juniorprofessor eigentlich nur vier SWS Lehrer machen darf. Ich werde mich über diese Regelung hinwegsetzen müssen, um die Lehre in der Fachdidaktik Informatik überhaupt abzusichern. Soweit die Situation zur professoralen Besetzung von Fachdidaktiken an den Universitäten.

Dr. Eva-Maria Stange
Sächsische Staatsministerin für
Wissenschaft und Kunst

Ich muss richtig stellen, dass unser Haus nicht definiert, wie der Tarifvertrag auszulegen ist. Das ist eine Frage, die wir mit dem Finanzministerium klären müssen. Es gibt offenbar eine Interpretation des Tarifvertrages, die kontraproduktiv ist für diese Fälle und das muss jetzt geklärt werden. ■

Vorstellung erster Ergebnisse der Evaluation der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundes

Dr. Anja Durdel

Business Manager Education and Social Welfare,
Ramboll Management Consulting

Ich danke Ihnen herzlich für die Einladung. Wir von Ramboll evaluieren die erste Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung seit März 2016 und noch bis Juni 2020. Sie haben schon gehört, dass das große bundesweite Programm, für das der Bund innerhalb von zwei Förderphasen 500 Millionen Euro in die Lehrerbildung investiert, eine der größten Push-Situationen ist, die die Lehrerbildung überhaupt erfahren hat. Für Bund und Länder, die diese Evaluation beauftragen, ist die Frage, was mit diesen Mitteln erreicht wird.

Ziel und Methodik der Evaluation: Wir evaluieren auf Programmebene, d.h. dezidiert nicht die Aktivitäten an einzelnen Hochschulen oder mit einem Landesfokus. Alles, was Sie heute an qualitativem Material hier hören, ist dezidiert nicht aus Sachsen. Ich möchte Ihnen kurz berichten, wie wir arbeiten und wo wir uns gerade befinden. Einer unserer ersten Aufträge war es, einen Blick ins Umfeld der Lehrerbildung an den Hochschulen zu werfen. Dazu liegt ein Umfeldbericht vor und daraus werde ich Ihnen ausgewählte Zwischenergebnisse zeigen und abschließend wenige Worte dazu sagen, was wir im Moment empfehlen, wie sich dieses große Förderprogramm weiter-



Dr. Anja Durdel

entwickeln sollte. Ich hoffe, dass für Sie vor allem interessant ist zu wissen, welches Material hier gerade durch die Evaluation entsteht und was bereits nutzbar ist.

Das Wichtigste vorweg: Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung arbeitet auf der Grundlage einer Vereinbarung von Bund und Ländern aus dem Jahr 2013, in der sechs zentrale Handlungsfelder definiert worden sind, in denen Hochschulen durch die Fördermittel Weiterentwicklung planen und umsetzen können. Diese finden auf unterschiedlichen Ebenen statt, zum Beispiel rücken die Bundesländer in den Fokus, wenn es um die Mobilität der Lehramtsstudierenden geht. Es geht aber auch um Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung oder um die Fortentwicklung der Kooperation von Fachwissenschaft, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften, was direkte Gestaltungsaufgabe der hochschulischen Akteure selbst ist.

Die beiden Handlungsfelder »Profilierung der Strukturen« und »Kooperation der Fachwissenschaften, Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken« sind so etwas wie der Kernbereich der Qualitätsoffensive, in denen so gut wie alle Hochschulen Aktivitäten umsetzen. Die anderen Handlungsfelder profilieren dann davon, dass es gute Strukturen und Kooperationen gibt. Der Umgang mit Heterogenität und Inklusion gehört dazu, der verbesserte Praxisbezug und die Beratung und Begleitung von Studierenden. Wir haben bundesweit 49 Projekte, die in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in der ersten Phase gefördert werden, dazu gehören

59 Hochschulen. Die Leistungsbeschreibung für die Evaluation fordert unter anderem zu rekonstruieren, inwiefern die Wertschätzung der Lehrerbildung durch das Programm gestiegen ist. Das ist ein Beispiel für eine methodische Herausforderung, derartige Fragestellungen durch eine Evaluation zu bearbeiten. Eine andere methodische Herausforderung ist, wie man bei einer so großen Anzahl von Hochschulen mit sehr heterogenen Ausgangslagen die Aspekte von Profilierung und Strukturentwicklung erfassen kann.

Ich zeige Ihnen, für welches Design wir uns entschieden haben:

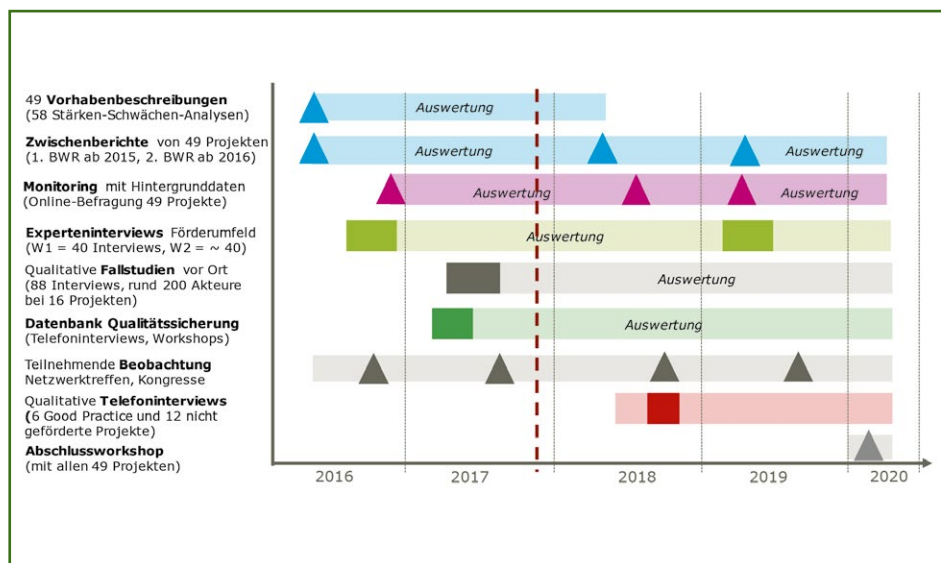


Abbildung 1: Datenquellen und Auswertungszeiträume der Evaluation der Qualitätsoffensive Lehrerbildung

Es gehören also zu unserer Untersuchung:

- Dokumentenanalyse: Wir haben sehr wertvolles Material durch die Dokumente aus den Projekten selbst, das sind vor allem die Vorhabenbeschreibung und Zwischenberichte.
- Monitoring: Wir haben mit den beteiligten Hochschulen gemeinsam über einen Grunddatensatz diskutiert, mit dem man die geforderten eher qualitativen Aspekte quantitativ erfassen kann. Dazu gehört so etwas, wie: Welche Gremien sind vorhanden? Wie verändern sie sich? Welche Entscheidungsmacht haben diese Gremien? Wer ist da vertreten? Das Monitoring führen wir zu drei Messzeitpunkten durch.
- Qualitative Erhebungen: Wir haben Experteninterviews im Förderumfeld geführt, d. h. wir waren in allen Bundesländern und haben dort mit Kultus- und Wissenschaftsministerien gesprochen sowie mit Verbänden aus dem Umfeld und Vertretungen der Studierenden gesprochen. Wir haben Fallstudien in jedem Bundesland umgesetzt, dabei mit etwa 200 Akteuren gesprochen und 88 Interviews oder Gruppendiskussionen geführt. Aktuell haben wir gerade Telefoninterviews mit einzelnen Fallstudienprojekten und mit zwölf nicht geförderten Hochschulen abgeschlossen, weil es auch Anspruch der Qualitätsoffensive Lehrerbildung ist, in die Fläche der Republik zu wirken und nicht nur an den geförderten Hochschulen.

- Workshops und Veranstaltungsbeobachtung: Wir haben Workshops mit den Projekten zu ihrer Form von Qualitätssicherung durchgeführt und beobachten ausgewählte Kongresse und Tagungen.

Gemeinsam mit Prof. Herbert Altrichter von der Universität Linz im Team haben wir uns für den Forschungsansatz der »Educational Governance« entschieden, d. h. wir setzen unseren Fokus darauf, Strukturen und Prozesse an den Hochschulen in den Projekten zu rekonstruieren und dabei zu bedenken, dass Hochschulen innerhalb eines komplexen Mehrebenen-Systems agieren. Dann interessiert uns, wie die Personen in den einzelnen Ebenen interagieren, welche Handlungslogiken und Sprachen sie prägen, welche Aufmerksamkeitsprioritäten und Schlüsselpersonen es gibt, was zu den profilbildenden Elementen gehört. Das sind einige der Fragen, die wir untersuchen.

Eine Hypothese dabei ist, dass Strukturen an den Hochschulen, die durch Kooperation und Verhandlung konkreter Projekte und Probleme neu entstehen, die Hochschulen in die Lage versetzen, auch zukünftige Herausforderungen bearbeiten zu können. Indem sich die Hochschulen im Rahmen der Qualitätsoffensive in ihren Projekten mit ihren eigenen Strukturen und Kooperationsgegebenheiten befassen, stärken sie ihre Leistungsfähigkeit und Resilienz.

Ein Beispiel: Wir schauen uns an, ob die Hochschulen, als sie ins Programm eingetreten sind, schon funktionale Strukturen



hatten, mit denen sie gute Lehrerbildung vor Ort verhandeln können oder ob sie neue Strukturen schaffen mussten. So haben wir beispielsweise einen Fall rekonstruiert, bei dem bereits vor der Qualitätsoffensive die Entscheidungsmacht von Akteuren der Lehrerbildung zielgerichtet ausgebaut wurde: Die Leitung der dortigen Querstruktur, also der School of Education bzw. des Zentrums für Lehrerbildung, wurde in den Senat gewählt, um dort Berufungen und Stellenbesetzung mitverantworten zu können. Die Vollversammlung dieser Querstruktur verhandelt umfassend die Fragen der Qualität der Lehrerbildung. Diese Schlüsselperson der Querstruktur wurde im Rahmen der Qualitätsoffensive mit einer Teilprojektleitung betraut und kann so die Entscheidungskraft für die geförderten Teilprojekte nachhaltig nutzbar machen. Das einzige neue Gremium, was dort im Rahmen der Qualitätsoffensive aufgestellt wurde, ist die Steuerungsstruktur zur Umsetzung dieses Projektes. Insgesamt 60 % der Gremien, die

uns die Projekte im Monitoring als relevant für die Lehrerbildung genannt haben, waren schon vor dem Projekt vorhanden.

Wir haben aber auch Material, das zeigt: An einigen Hochschulen waren die Strukturen nicht belastbar genug, um die nötige Bewegung für die Qualitätsoffensive zu erzeugen. Es sind dann beispielsweise Parallelstrukturen zu finden, die Kooperation erschweren oder Querstrukturen ohne einflussreiche Schlüsselpersonen und Gestaltungsmandate. Hier werden wir mit den nächsten Monitoringwellen beobachten, inwieweit derartige Strukturen weiter optimiert werden.

Die beiden veröffentlichten Berichte aus der bisherigen Evaluation, auf deren Grundlage ich Ihnen jetzt berichte, sind der Umfeldbericht der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2017)¹ und der Zwischenbericht der Evaluation der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2018)².

Zum Umfeld der Qualitätsoffensive Lehrerbildung: Als erstes ist festzustellen, dass die Zahl der lehrerbildenden Hochschulen in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich ist. Wir haben solche Besonderheiten wie das Flächenland Brandenburg, das eine große Hochschule mit der gesamten Lehrerausbildung befasst, oder auch Länder wie Baden-Württemberg oder Nordrhein-Westfalen, die mit jeweils 30 lehrerbildenden Hochschulen

1 Online verfügbar unter https://de.ramboll.com/-/media/files/rde/management-consulting/studien_handreichungen/qib_umfeldbericht_kurzf_ramboll_barrierefrei.pdf,

2 Online verfügbar unter <https://de.ramboll.com/-/media/81b4df30a5364631875f142bf7034b15.pdf>.

eine vielfältige Landschaft aufweisen und eine große Transferfläche für die Ergebnisse der Qualitätsoffensive bieten: In Nordrhein-Westfalen haben wir in der Qualitätsoffensive acht geförderte Hochschulen, in Baden-Württemberg sechs. Dabei ist die Frage: Wie kann das, was da an den geförderten Hochschulen erarbeitet wird, auch für andere nutzbar gemacht werden?

Beim Blick ins Umfeld ist als zweites interessant, welche reformerischen Schritte gerade in den jeweiligen Bundesländern gegangen werden und wie diese die Projekte der Hochschulen beeinflussen. Zwei Beispiele: Mecklenburg-Vorpommern beteiligt sich mit einem Verbundprojekt, bei dem die inklusive Bildung stark im Mittelpunkt steht. Dies ist auch ein Kernthema in der Entwicklung der gesamten Bildungslandschaft. Ein zweites Beispiel ist Baden-Württemberg, das an der Kooperation der pädagogischen Hochschulen und der Universitäten arbeitet. Von den sechs geförderten Projekten im Rahmen der Qualitätsoffensive sind drei Verbundprojekte unter Beteiligung von Pädagogischen Hochschulen. Wenn man sich ansehen will, unter welchen Bedingungen erfolgreiche Kooperation von Hochschulen stattfinden kann, dann ist Baden-Württemberg im Moment quasi ein Labor.

Als Evaluationsteam gilt für uns, dass wir also gar nicht isoliert nach guten Modellen suchen können, sondern wir immer die Hochschulen in ihrem jeweiligen Umfeld betrachten müssen, in dem sie sich bewegen. Ein Befund im Umfeldbericht war für uns im Rahmen des in der Kommunikation der

Qualitätsoffensive Lehrerbildung verwendeten Topos der »Lehrerbildung aus einem Guss« besonders relevant. Wenn bei einer »Lehrerbildung aus einem Guss« erwartet wird, dass die drei Phasen der Lehrerbildung, also das Studium, das Referendariat und das berufsbegleitende Lernen, aufeinander bezogen werden, muss man sich im Mehrebenensystem anschauen, wer für die Ausgestaltung der drei Phasen in den Bundesländern Verantwortung trägt. Dann werden also die beteiligten Ministerien, in der Regel ein Wissenschaftsministerium für die erste Phase und ein Kultusministerium für die zweite und dritte Phase, relevant. Sie nehmen in der Form, ob und wie sie aufeinander bezogen agieren, Einfluss auf den Erfolg der Hochschulen, die mit der zweiten oder dritten Phase kooperieren. Wir haben vier Modelle gefunden:

- Das erste Modell: gemeinsame Zuständigkeiten für alle drei Phasen in einem Haus durch ein Ministerium für Schule und Wissenschaft. Dieses Modell finden wir in Bayern und Mecklenburg-Vorpommern.
- Berlin hatte ein großes Referat, in dem die gesamte Lehrerbildung angesteuert worden ist, das dann wieder aufgespalten wurde. Das ist das zweite Modell.
- Das häufigste Modell in der Republik sind getrennte Zuständigkeiten in zwei Ministerien: eines für Kultus und eines für Wissenschaft, die mehr oder weniger eng zusammenarbeiten.

■ Das vierte Modell ist ein Sonderfall, den wir in Mecklenburg-Vorpommern und Hessen finden, dass beide Häuser gemeinsam nochmal eine Institution beauftragen, um den »einen Guss« auch durch entsprechende Rahmenbedingungen zu unterstützen.

Nicht nur die Zuständigkeit, sondern auch unterschiedliche politische Farben der verantwortlichen Ministerien beeinflussen laut unserer qualitativen Befunde, wie die Phasen der Lehrerbildung besser zusammen arbeiten können.

Entgegenkommende Strukturen für eine »Lehrerbildung aus einem Guss« haben wir beispielsweise in Berlin und Hessen gefunden. Hier sorgen sogenannte »Kooperationsräte« dafür, dass Phasen der Lehrerbildung systematisch aufeinander bezogen werden. In Berlin ist der Senat selbst in Verantwortung gegangen. In Hessen sind es vor allem die Schulämter unter ganz enger Beteiligung der lehrerbildenden Hochschulen, die regelmäßig alle Akteure in den drei Phasen zusammenholen, um zu Abstimmungen zu kommen: Was sind Schwerpunkte der jeweiligen Phase? Wie können Praxisphasen organisiert werden? Wie kann auch Personaltransfer von Wissenschaft in die Praxis und von Praxis in die Wissenschaft ermöglicht werden?

Zu ausgewählten Zwischenergebnisse der Evaluation: Was sind nun die ersten Befunde zum Zeitpunkt des Zwischenberichtes, der im März 2018 fertiggestellt wurde? Ein erster Befund ist, dass die Wertschätzung

und Anerkennung der Lehrerbildung an den geförderten Hochschulen allein durch die Mittel gestiegen sind, die im Rahmen des Förderwettbewerbs der Qualitätsoffensive eingeworben wurden. Dabei wurde durch ein zweistufiges Förderverfahren gesteuert, bei dem noch nicht förderwürdige Projekte zur Nachbesserung aufgefordert wurden. Dies richtete sich oft an Länder und Hochschulen, zum Beispiel bei der Verstetigung von Stellen. Das ist ein wichtiger Effekt, dass hier über eine bestimmte Form der Weitergabe von Mitteln an den Hochschulen auch Handlungsspielräume entstanden sind und Verstetigung begünstigt wird.

Ein weiterer Befund ist, dass die Querstrukturen an den Hochschulen ein Dreh- und Angelpunkt aller Vorhaben sind. Sie sind oft treibende Akteure des Antrags gewesen, und auf sie fokussieren sich viele Ansätze der Strukturoptimierung. Berichtet wird, dass die Akteure der Lehrerbildung verstärkt im Austausch miteinander sind, sowohl die drei Phasen als auch die beteiligten Wissenschaften als auch die Ministerien und Hochschulen. Dabei spielen die Querstrukturen meist eine zentrale Rolle.

Ein dritter Befund ist, dass die Rolle der Fachdidaktik durch die Qualitätsoffensive gestärkt wird. Es gibt Zitate, die sagen, die Fachdidaktik ist der Gewinner der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, weil eine andere Grundgesamtheit in den Blick kommt. Die Fachdidaktiker können miteinander über Standorte hinweg oder über die jeweiligen fachwissenschaftlichen Bezüge hinweg kooperieren – beispielsweise über Promotions-



kollegs. Auch in der Verstetigung von Stellen hat die Fachdidaktik punktuell profitiert. Ein vierter Befund ist, dass eine stärkere Evidenzorientierung durch die Qualitätsoffensive für die Akteure der Lehrerbildung mit mehr Wertschätzung und Selbstbewusstsein einhergeht. Hochschulen berichten, dass Modelle, beispielsweise von Praxisphasen, mit denen in der Lehre seit Jahren gearbeitet worden ist, jetzt systematisch evaluiert und nachgesteuert werden. Diese Evaluation von Ansätzen wirksamer Lehre ist auch mit Blick auf die Erarbeitung von transferfähigem Material hochrelevant. Was haben wir bisher gefunden, was die Umsetzung erschwert an den Hochschulen? Erschwerend war für die Hochschulen, dass das Verhältnis der Gestaltung von Strukturen und/oder von Forschung und Lehre im Rahmen der Qualitätsoffensive für einige Standorte unklar war. In der Zwischenzeit ist auch durch den Diskurs der Hochschulen untereinander geklärt, dass alle Dimensionen gleichzeitig gedacht werden müssen. Einzelne Hochschulen haben berichtet, dass sie beim Projektdesign vom Ansatz der exzellenten Forschung ausgingen und die besten Forscherinnen und Forscher der

Hochschule zusammen geholt und versucht haben, daraus ein gutes Projekt zu machen. Im Projektverlauf ist dann deutlich geworden, dass sie dabei eine geeignete Steuerungsstruktur, die auch auf Nachhaltigkeit setzt, nicht genug im Blick hatten und weitere Schlüsselpersonen und Strukturen einbinden mussten.

Ein weiterer Knackpunkt in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung ist, dass die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung selbst nicht durch Fördermittel berücksichtigt werden. Die Erwartung, die an das Programm gestellt wird, dass die Hochschulen die Einbindung der zweiten und dritten Phase vorantreiben, ist problematisch, wenn es dafür weder befördernde Rahmenbedingungen noch Anreize gibt.

Zum Handlungsfeld »Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung«:

Eine wertvolle Quelle zur Rekonstruktion von Stärken und Optimierungspunkten in der Struktur der Lehrerbildung sind die Vorhabenbeschreibungen der Projekte. Die Hochschulen waren aufgefordert, Stärken-Schwächen-Analysen für beide Förderphasen vorzulegen. In der Analyse aller Vorhabenbeschreibungen wird deutlich, dass es Schlüsselfragestellungen gibt, die die einen Hochschulen als Stärke und andere als Schwäche beschreiben. Dazu gehören folgende Elemente:

- Gibt es bereits eine Querstruktur und die ist diese funktional?
- Haben wir ein Qualitätsmanagementsystem und ist dieses funktional?



Abbildung 2: Profilierung und Optimierung der Strukturen der Lehrerbildung – Ausgangslage der Hochschulen – Identifizierte Stärken

- Haben wir geeignete Strukturen zur Förderung der Kooperation mit externen Akteuren, z. B. aus der zweiten und dritten Phase? Sind diese funktional?
- Ist die Lehrerbildung an der Hochschule sichtbar und profilbildendes Element?
- Ist die Hochschulleitung direkt in der Lehrerbildung involviert?
- Binden wir Studierende in Planungsprozesse ein?

Von 58 Hochschulen benennen 39 ihre koordinierende Querstruktur als Stärke. Aus der Literatur wissen wir, wie relevant starke Querstrukturen sind: Sie werden als hilfreiche Organisationsformen diskutiert, um der »Unstudierbarkeit und Randständigkeit des Lehramtsstudiums« sowie der »heimlichen Verachtung, die den Lehramtsstudierenden als ungeliebten Studierenden

zweiter Wahl entgegenschlägt« entgegenzutreten. Dazu sei es nötig, Querstrukturen an den Hochschulen möglichst hoch anzusiedeln, um den Interessen der Lehrerbildung gegenüber denen anderer Fakultäten Gewicht zu verleihen und sie mit Ressourcen und Verfügungsmacht auszustatten (Helsper 2011: 77).³ In der Qualitätsoffensive optimieren die Hochschulen ihre Querstruktur auf unterschiedliche Weise:

- Sie führen zum Beispiel Querstrukturen zusammen, die bisher parallel eher für organisatorische Fragen oder Forschungsfragen zuständig waren und

3 Helsper, W. (2011): Neue Organisationsstrukturen als neue Lehrerbildungskultur? In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (22), S. 77–83.

Identifizierte Stärken im Bereich der Forschungsorientierung

1. Exzellente, breit aufgestellte Forschung (N=20 Anträge)
2. Strukturen zur Förderung wissenschaftlichen Nachwuchses (N=10 Anträge)
3. Fachdidaktik oder Bildungswissenschaft professoral verankert (N=6 Anträge)
4. Gelungene Einwerbung von Drittmitteln in Kooperation (N=5 Anträge)

Identifizierte Schwächen im Bereich der Forschungsorientierung

1. Evidenzbasierung der in die Lehrerbildung involvierten Disziplinen zu niedrig (N=15 Anträge)
2. Unzureichende Ausstattung insbes. der Fachdidaktiken mit Professuren bzw. wissenschaftlichem Personal (N=13 Anträge)
3. Keine oder nicht gefestigte wissenschaftliche Nachwuchsförderung (N=10 Anträge)

Quelle: Ramboll. Stärken aus SWOT-Analysen (2014 – 2015) in 49 Anträgen von 58 Hochschulen (Selbstausskunft der beteiligten Hochschulen)

Abbildung 3: Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften – Ausgangslage der Hochschulen – Identifizierte Stärken und Schwäche

schaffen damit Anlässe, sich zum Beispiel über Inhalte von Praktika und nicht nur über Einsatzorte zu verständigen.

- Sie sprechen organisationsstarken Querstrukturen zum Beispiel mit einer Satzungsänderung einen erweiterten Handlungsraum mit einem stärkeren Forschungsbezug zu.
- Für kleinere Hochschulen, die nicht die Kraft haben, selbst eine Querstruktur aufzubauen, wurden in Projektverbünden Lösungen innerhalb der Querstrukturen großer Hochschulen entwickelt.

Handlungsfeld Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften

Ein Blick in ein zweites Handlungsfeld der Qualitätsoffensive: Fortentwicklung der

Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften. Welche Aspekte waren für die Hochschulen hier relevant?

Deutlich wird, dass für die beteiligten Hochschulen als vorhandene oder fehlende Ausgangsvoraussetzung für die bessere Kooperation von Fachwissenschaften, Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken die Exzellenz der Forschung und die Ausprägtheit einer evidenzorientierten Lehrerbildung gilt. Auch die professorale Verankerung der Fachdidaktiken und eine gefestigte Nachwuchsförderung werden als relevante Aspekte beschrieben. Dort, wo es zwischen den Wissenschaften bereits eine Kooperationskultur gibt, mündet sie unter anderem in das erfolgreiche gemeinsame Einwerben von Drittmitteln, was in fünf Anträgen als Stärke aufgeführt wurde.

Eine zentrale Fragestellung in den geförderten Projekten ist die nach der Motivation, die die drei Wissenschaften zusammenbringt, besonders mit Blick auf die Fachwissenschaften. Qualitative Daten verweisen darauf, dass die Verpflichtung der gemeinsamen Projektumsetzung und die damit verbundenen Fördermittel bislang die größte Motivation darstellen. Das wirft die Frage auf, wie nachhaltig bisherige Entwicklungen in diesem Handlungsfeld sind und welche Legitimationsgrundlage es für die Kooperation nach Auslaufen der Förderung gibt. Dem wird die Evaluation weiter nachgehen. Bisher gefundene Aufgabenstellungen und strukturelle Rahmungen zur Intensivierung der Zusammenarbeit der drei Wissenschaften sind beispielsweise

- gemeinsam besetzte Prüfungskommissionen
- gemeinsame Curriculumentwicklung
- gemeinsam betreute Promotionen
- gemeinsame Konzeption und Begleitung von Praktika oder
- Verbindungspersonal als Brückenbilder.⁴

Einige Hinweise zur Weiterentwicklung der Qualitätsoffensive Lehrerbildung: Wir haben heute etwas über den Forschungsumput des Projektes in Dresden gehört, wenn Sie das mal 59 rechnen, können Sie sich vorstellen, was da in der nächsten Zeit im Diskurs an ersten Ergebnissen aus den Hochschulen kommt. Wie kann es gelingen, dass davon tatsächlich die Lehrerbildung in Deutschland insgesamt profitiert? Wir emp-

fehlen, dass auf einen möglichst leistungsfähigen Transfer mehr Aufmerksamkeit sowohl durch die Steuerungsstruktur des Bundes aber auch in der Aufnahme der Impulse der teilnehmenden Hochschulen in den Bundesländern gerichtet wird.

Transfer kann im Rahmen der Qualitätsoffensive in drei Richtungen gedacht werden:

- Der innerhochschulische Transfer, beispielsweise zu weiteren Fächern oder zwischen den Fachdidaktiken, ist den Hochschulen programmatisch besonders wichtig.
- Der Transfer hin zu anderen Hochschulen wird von einzelnen Hochschulen als Ziel aufgerufen und durch die Bundesprogrammstruktur beispielsweise durch Konferenzen und Publikationen unterstützt.
- Der Transfer hin zur zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung ist eine sehr wertvolle, aber auch schwierige Aufgabe für die Hochschulen.

Vor allem der Transfer zwischen den Hochschulen und hin zur zweiten und dritten Phase sollte in den Ländern durch geeignete systematische Formate unterstützt werden, damit das gesamte System profitiert und sich qualitativ weiter entwickelt.

Weitere Hinweise des Evaluationsteams zur Nachsteuerung im Programm sind:

4 Vgl. Durdel, Fischer-Münnich, Altrichter (2018): Evaluation der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Zwischenbericht. Berlin, S. 103.



- Wir müssen darüber nachdenken, wie die zweite und dritte Phase in die aktuellen Entwicklungen an den Hochschulen eingebunden werden können. Das organisieren die Länder unterschiedlich.
 - In der Qualitätsoffensive wurden früh die Querschnittsthemen Digitalisierung, berufliches Lehramt sowie Internationalisierung aufgerufen, die aber in der Programmlogik und -praxis nicht systematisch bearbeitet und ausgewertet werden. Wir haben empfohlen, damit expliziter umzugehen. Was uns freut, ist, dass auf Bundesebene nun eine zusätzliche Förderlinie für das berufliche Lehramt und für die Digitalisierung aufgelegt wurde.
 - Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung ist ein wertvoller Anlass für Bund und Länder, um sich über die Steuerung guter Lehrerbildung auszutauschen. Dieser wird genutzt, könnte aber auch noch stärker greifen: Was wird wo probiert, beispielsweise zur Steuerung einer »Lehrerbildung aus einem Guss«? Und was kann man davon vielleicht für die eigene Struktur bedenken? Wie kann der Aspekt der Mobilität gemeinsam weiter vorangebracht werden?
- Ich danke Ihnen und bin gespannt auf Ihre Diskussion. ■



Diskussionsrunde



Alexandra Gerlach

Moderatorin

Was hat Sie denn am meisten überrascht bei dieser Untersuchung, den Ergebnissen? Womit haben Sie gar nicht gerechnet?

Prof. Dr. Maximilian Eibl

Prorektor für Lehre und Internationales, TU Chemnitz

Ich habe nur eine Verständnisfrage: Sie haben zwischendurch berichtet von dem Ergebnis, von den 58 untersuchten Hochschulen, wo bei fünf die Einrichtung für die Lehrerbildung ans Rektorat oder an die Hochschulleitung gekoppelt ist. Es wundert mich etwas, dass es nur fünf sind und deshalb die Frage konkret, was bedeutet das? Ist da wirklich eine sehr feste Koppelung gemeint, im Sinne eines entsprechenden Prorektors für die Lehrer oder ist es eine losere Kopplung? Dann wären wir ja schon alleine vier hier.

Dr. Anja Durdel

Business Manager Education and Social Welfare, Ramboll Management Consulting

Es geht tatsächlich um diese festen Koppelungen, dass dort in die Arbeit der Hochschulleitung der Fokus Lehrerbildung eingewoben ist. Sie müssen bedenken, das sind Stärken-Schwächen-Analysen von den Hochschulen, das sind Selbstbeschreibungen, die sagen, die Lehrerbildung ist nicht optimal an die Hochschulleitung angebunden oder genau dies ist bei uns eine Stärke.

Prof. Dr. Maximilian Eibl

Prorektor für Lehre und Internationales, TU Chemnitz

Also das wiederum würde jetzt noch einmal die Nachfrage provozieren: Sie haben nicht formal vorgegeben, was eine starke Koppelung bedeutet?

Dr. Anja Durdel

Business Manager Education and
Social Welfare, Ramboll Management
Consulting

Nein.

Prof. Dr. Maximilian Eibl

Prorektor für Lehre und Internationales,
TU Chemnitz

Das war also eine reine Eigeneinschätzung,
die Kopplung?



Gerald Eisenblätter

Dr. Anja Durdel

Business Manager Education and
Social Welfare, Ramboll Management
Consulting

Genau, ja.

Gerald Eisenblätter

Referent für Bildung, SPD-Fraktion im
Sächsischen Landtag

Sie hatten kurz ausgeführt, dass Sie auch
zwölf nicht geförderte Projekte im Blick ha-
ben. Ich wäre neugierig, die Interaktion mit
den geförderten Projekten zu erfahren, ins-
besondere auch unter dem Aspekt der
Transferleistungen, die Sie ja ganz am Ende
angesprochen haben.

Dr. Anja Durdel

Business Manager Education and
Social Welfare, Ramboll Management
Consulting

Also ich hatte es eingangs kurz gesagt, wir
sind von Bund und Ländern beauftragt und
ich darf Ihnen berichten, was bis zum Zeit-
punkt des Zwischenberichtes veröffentlicht
worden ist. Die Interviews mit den nicht ge-
förderten Hochschulen waren nach der Ver-
öffentlichung, da müssen Sie sich noch ei-
nen Moment gedulden, denn da sind wir
noch in der Auswertung.

Was ich Ihnen aber sagen kann, ist, dass wir
von den geförderten Hochschulen erfahren
haben, wie diese auf nicht geförderte Hoch-
schulen zugehen. Das ist ja eine mögliche
Transferrichtung: Geförderte Hochschulen
gehen von sich aus auf nicht geförderte
Hochschulen zu. Das ist aber gewisserma-

Ben zufällig, kann mit früherem Fachaus-
tausch zu tun haben oder auch persönliche
Komponenten haben, zum Beispiel, weil
Professuren ihren Einsatzort gewechselt ha-
ben und daraus Kooperationen entstehen.
Systematisch sind Ansätze, die tatsächlich
aus den Ländern heraus gesteuert werden.
Ich hatte das Beispiel Nordrhein-Westfalen
genannt. Dort organisiert das Land gemein-
sam mit geförderten lehrerbildenden Hoch-
schulen Veranstaltungen und lädt dazu alle
anderen lehrerbildenden Hochschulen ein.
Hier werden die einzelnen Entwicklungs-
projekte, an denen dort gearbeitet wird, mit
den Hochschulen diskutiert. Schon wegen
dieser Systematik scheint es sinnvoll zu
sein, dass Länder hier in Verantwortung ge-
hen. Und dann gibt es noch zu bedenken,
dass es Bundesländer gibt, in denen alle
lehrerbildenden Hochschulen gefördert sind
oder es nur eine gibt, da stellt sich das
Thema gar nicht.



Dr. Anja Durdel

Dr. Eva-Maria Stange

Sächsische Staatsministerin für
Wissenschaft und Kunst

Bei den Qualitätsentwicklungsprojekten in-
teressiert mich Folgendes: Wir reden von
Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung.
Es geht doch darum, dass diejenigen, die die
Hochschulen verlassen und anschließend
Lehrerin oder Lehrer sind, besseren Unter-
richt machen. Gibt es diese Studien über-
haupt, zu erforschen, ob sich durch die Ver-
änderung in der Lehramtsausbildung etwas
in den Kompetenzen der Absolventinnen
und Absolventen verbessert? Ich frage des-
halb auch etwas zugespitzt, weil wir seit
Jahrzehnten eine Diskussion um die Quali-
tät der Lehrerbildung erleben, die immer
von ganz unterschiedlichen Ansätzen her
kommt. Die Frage aber, wie eigentlich die
Kompetenzen der ausgebildeten jungen
Lehrerinnen und Lehrer in der Praxis ausse-
hen, geht mir da immer etwas unter. Sicher
kann man vieles in der Lehramtsausbildung
besser machen. Aber ob dadurch Lehrkräfte
mehr Kompetenzen haben, also z.B. besser
mit Heterogenität umgehen können usw.,
das möchte ich wissen.

Dr. Anja Durdel

Business Manager Education and
Social Welfare, Ramboll Management
Consulting

In unserem Auftrag ist dieser Fokus nicht
enthalten, wir evaluieren weder den Erfolg

des Einzelprojektes noch auf der Ebene der Wirksamkeit bei Studierenden. Aber jedes geförderte Projekt musste den eigenen Ansatz zur Qualitätssicherung mit in den Antrag aufnehmen. Ich hatte berichtet, dass wir zu Beginn unserer Arbeit mit allen geförderten Projekten in insgesamt vier Workshops zur Qualitätsentwicklung saßen. Eines der Kernthemen, die dort zwischen den Kollegen diskutiert wurde, war die Form der Kompetenzmessung bei Studierenden. Wir haben heute dazu etwas gehört, wie diese organisiert wird, welche methodischen Ansätze es da gewählt werden. Das ist die eine Ebene. Nicht beauftragt wurde außerdem eine Metaevaluation der einzelnen Evaluationen an den Hochschulen, die die Projekte selbst verantworten. Ob es die noch geben wird, ist die Frage. Wir würden sie für sehr wertvoll halten, um zu schauen, zu welchen Ergebnissen man da z.B. bei den Auswirkungen bei Studierenden kommt.

Alexandra Gerlach Moderatorin

Ich habe dazu eine Wissensfrage an Herrn Krauthäuser. Hier in Dresden startet ja die Universitätsschule zum nächsten Schuljahr, könnte das ein Instrument ein? Die Frage ist, ob das ein Instrument ist, um unter Umständen festzustellen, ob Lehrer besser ausgebildet werden können, kompetenter sein können.

Prof. Dr. Hans Georg Krauthäuser Prorektor für Bildung und Internationales, TU Dresden

Ich möchte die Gelegenheit nutzen, für alle klarzustellen, was die Universitätsschule ist. Die Universitätsschule ist eine ganz normale Schule in kommunaler Trägerschaft, deren Anbindung an die Universität darin besteht, dass es hier in der TU Dresden ein Forschungsprojekt gibt und dieses Forschungsprojekt sehr, sehr eng mit dieser Schule, mit diesem Schulversuch zusammenarbeitet. Es hat also keinen direkten Bezug zur Lehrerbildung, sondern es ist tatsächlich die Frage, wie man Unterricht machen kann, wie man den vielleicht besser machen kann. Das ist ein Forschungsgegenstand, der in der Tat an der TU Dresden stattfindet, aber die Schule ist zunächst einmal eine ganz normale Schule in kommunaler Trägerschaft.

Prof. Dr. Susanne Narciss Professorin Psychologie des Lehrens und Lernens, TU Dresden

Ich bin Professorin für Psychologie des Lehren und Lernens an der Technischen Universität Dresden. Mit Blick auf die Frage zur Entwicklung und Evaluation der Kompetenzen künftiger Lehrpersonen muss man die methodischen Herausforderungen sehen. Zum Teil sind die Fragen in den Qualitätsoffensive-Projekten auch an der TU Dresden enthalten. In unseren Teilprojekten zur Auf-



Prof. Dr. Susanne Narciss

gabenkultur und zum Training unterrichtlichen Handelns werden beispielsweise solche Fragen untersucht und die Studien zeigen positive Effekte hinsichtlich der trainierten Kompetenzbereiche. Inwiefern diese Frage jedoch für alle Absolventinnen und Absolventen untersuchbar ist, wage ich vor dem Hintergrund von Angebots-Nutzungsmodellen von Unterrichtserfolg zu bezweifeln. Wir können ein qualitativ hochwertiges Lehrangebot machen. Ob dieses Angebot jedoch positive Effekte auf Seite der Studierenden hat, hängt wesentlich davon ab, ob und wie sie es nutzen: Ich sage meinen Studierenden immer, ich kann die schickste Feedbackstrategie einsetzen, aber wenn auf der anderen Seite eine Person ist, die dieses Angebot nicht nutzt, um sich weiterzuentwickeln, dann hat es leider keinen Effekt. Ein wesentlicher Punkt hinsichtlich der Kompetenzentwicklung ist also, dass die an der Universität verfügbaren Angebote von den Studierenden angenommen werden müssen. Das geschieht individuell sehr unterschiedlich und leider seit der Aufhebung der Anwesenheitspflicht allzu häufig allenfalls mangelhaft.

Wenn wir außerdem an den Transfer in die Unterrichtspraxis in Schulen denken, müssten wir an Transferbedingungen und Kontexte denken. Da ergeben sich zusätzliche Probleme: Wenn es langfristig keine Kontinuität in dem Umfeld gibt, wo etwas angewandt werden soll, dann ist es auch sehr schwierig, das, was man gelernt hat, in der Praxis anzuwenden. Wenn meine gut ausgebildeten Lehramtsstudierenden in Schulen kommen, wo sie umgangssprachlich gesprochen Flickschusterei vorfinden, also schlechte räumliche und situative Bedingungen oder Lehrerkollegien, die miteinander alt geworden sind und skeptisch gegenüber Veränderungen sind, dann sind dies möglicherweise sehr schwere Bedingungen, das was man an der Universität gelernt hat, in der Schule umzusetzen. Ein Standardspruch, den unsere Absolventinnen und Absolventen hören in den Schulen, sobald sie dort reinkommen, ist: Vergessen Sie alles, was Sie an der Uni gelernt haben, hier ist das richtige Leben.

Prof. Dr. Axel Gehrman
Geschäftsführender Direktor des
Zentrums für Lehrerbildung und
Schul- und Berufsschulforschung
(ZLSB), TU Dresden

Nochmal vielen Dank Frau Durdel, dass Sie die Perspektiven in die föderale Bundesrepublik und ihre Lehrerbildung öffnen. Ich denke, was ganz deutlich ist, ist diese Perspektive: Die Verbindung aus Geld, Inhalt und Personen macht eigentlich die Musik in der

Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Das äußere Anreizsystem ist ungemein wichtig gewesen für die innere Entwicklung und sich dann tatsächlich mit Personen zu verbünden, die eigentlich sowieso schon da sind, die aber ansonsten nur sehr vermittelt in Fakultäten getrennt voneinander eigentlich unter dem Dach der Lehrerbildung gearbeitet haben. Geld war da natürlich auch ein Klebstoff, das muss man einfach sehen und auch dieses kompetitive Verfahren zeigte an, dass Leistung sich lohnt und anerkannt wird. Dies führt zu einem höheren Maß an sozialer Akzeptanz in der Universität.

Folgendes Beispiel: Vor zwei Tagen fanden bei uns die Jahrespräsentation und der Jahresempfang des Rektors statt, bei der einige wichtige Themen für die TUD zur Sprache kamen. Natürlich zuerst wurde über das Thema Exzellenzuniversität und die Wichtigkeit des Folgeantrages für die TUD gesprochen, aber auch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung wurde prominent erwähnt, ist ein ganz wichtiges Aushängeschild der Universität – das motiviert die Kollegen und wäre als Tenor vor wenigen Jahren noch nicht möglich gewesen.

Ein weiterer Punkt ist, dass es so schwierig ist, den positiven Output der Qualitätsoffensive natürlich konkret in so kurzer Zeit zu messen, das, was an Kommunikation und dadurch an Inhalt passiert oder was wir jetzt an jungen Leuten motivieren in unserem Graduiertenforum am ZLSB. Wir motivieren sie, tätig zu werden, sich weiter wissenschaftlich zu qualifizieren, das können wir gar nicht gering genug einschätzen,

denn da entwickeln sich Fähigkeiten, die vor dem einfach nicht selbstverständlich gegeben waren und dann müssen wir einfach darauf setzen, dass die auch weiter lehrend tätig sein werden.

Wir müssen einfach aufpassen, dass wir die, die wir jetzt qualifizieren, diese jungen motivierten Leute, auch halten. Das würde einen zusätzlichen Push innerhalb der Lehrerbildung geben, wenn wir hier weiterkämen und manches nachhaltig etablieren könnten. Dies mit Menschen, die wir selbst auch vor Ort ausgebildet haben. Ich glaube, wir können aus der Qualitätsoffensive auch lernen, dass Geld natürlich zusätzliche Kooperation bewirkt und kompetitive Verfahren helfen, um Leistung anzuregen. Da könnten wir im Bundesland weiter lernen, indem Förderungen gezielt für Projekte auch standortübergreifend ausgelobt werden. Der Lehramtskompass war hierfür ein gutes Beispiel, aber auch das QSL-Projekt zur Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. Leider wurden beide Projekte nach Laufzeitende eingestellt, weil das Projektziel erreicht wurde, nachhaltig konnten die Projekte so aber nicht werden. Das kann so auf Dauer eigentlich nicht weitergehen.

Dr. Anja Durdel

Business Manager Education and Social Welfare, Ramboll Management Consulting

Ich möchte es gerne an einer Stelle nochmal kommentieren. Wir hatten in den qualita-

tiven Untersuchungen in den Fallstudien tatsächlich Hinweise darauf, dass, wenn ich den Begriff des Geldes als Klebstoff aufnehme, dass diese Kooperation, die an den Hochschulen gerade zwischen den Wissenschaften entstehen, in gemeinsamen Projekten noch als sehr labil beschrieben werden. Da wird gesagt, sobald dieser Anlass weg sei, werde diese Art der gemeinsamen Zusammenarbeit zum Wohle eines Studierenden, der alle drei Aspekte verständlich zusammengesteckt bekommen hat, wieder entfallen.

Noch ein zweiter Punkt: Die Entscheidung begabter Studierender, ob sie an die Schule gehen oder an der Hochschule bleiben und dort promovieren, ist eindeutig kein sächsisches Problem.

Jun. Prof. Minkyung Kim

Juniorprofessur Grundschuldidaktik
Philosophieren mit Kindern, Zentrum
für Lehrerbildung, TU Chemnitz

Ich habe die Juniorprofessur für Grundschuldidaktik Philosophie mit Kindern an der TU Chemnitz inne, bin also für das Fach Ethik zuständig. Ich habe eine Frage bzw. eine Anmerkung zu den Querschnittsthemen, auch in Bezug auf Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Sie haben dort das Thema Digitalisierung erwähnt, heute ganz am Anfang wurde das thematisiert, als Herr Kühme über das Thema gesprochen hat. Da ging es um Demokratie und Schule als Thema. Ich halte es natürlich auch aus der



Jun. Prof. Minkyung Kim

Perspektive des Faches Ethik für wichtig, aber auch, weil ich es von einigen meiner Studierenden gehört habe, dass die Studierenden im Praktikum selbst merken, dass einigen Lehrenden die Sensibilität für den Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund fehlt.

In der Lehrerbildung ist auch diese Ausbildung inhaltlich mangelhaft. Ich finde es schon sehr wichtig, gerade im Hinblick auf die Tendenz des Rechtsextremismus und des Populismus bundesweit, aber auch in Sachsen. Daher meine Frage: Gab es bei der Umfrage auch Feedback von Studierenden, welche Punkte für Querschnittsthemen gut wären oder ist es in Planung?

Dr. Anja Durdel

Business Manager Education and
Social Welfare, Ramboll Management
Consulting

Wir machen keine Studierendenbefragung, es sei denn, im Rahmen der Fallstudien sind Studierende beteiligt und in den Experteninterviews. Aber an den Hochschulen selbst

finden sehr viele Studierendenbefragungen statt. Wir wären dann wieder auf der Ebene, dass wir eine Metaevaluation bräuchten, die untersucht, inwiefern das ein Thema ist. Es kam zu einer kleinen Auseinandersetzung bei dem Eröffnungskongress der Qualitäts-offensive Lehrerbildung, denn es gab einen Podiumsteilnehmer, der problematisiert hat, warum die Qualitätsoffensive Lehrerbildung das Thema Demokratiepädagogik nicht adressiert. Aber Demokratiepädagogik ist tatsächlich nicht weiter aufgenommen worden und auch als Stichwort in den Programmunterlagen nicht zu finden.

Dr. Eva-Maria Stange
Sächsische Staatsministerin für
Wissenschaft und Kunst

Wenn ich Sie richtig verstanden habe, dann sind das zwei Themenfelder, die eng miteinander zusammenhängen. Das eine ist der Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund. Insgesamt geht es um den Umgang mit Heterogenität. Dabei ist eines der größten Probleme, dass unsere Lehramtsstudenten in der Regel aus einer gehobeneren sozialen Schicht kommen. Das hat auch die von Herrn Prof. Lenz vorgestellte Studierendenbefragung gezeigt. Wir haben also eine sehr hohe Affinität aus dem akademischen Bereich. Die Verbindung zum nichtakademischen Bereich und auch zum Migrantenbereich ist eher geringer verbreitet, insbesondere bei den Lehramtsstudenten. Das ist ein Problem.

Der Umgang mit Heterogenität muss als ein Bestandteil der Lehramtsausbildung gestärkt werden, ebenso wie das Thema Inklusion. Es geht darum, soziale Differenzierung verstärkt aufzunehmen. Ich bin der Meinung, dass das ein immanenter Anteil auch innerhalb der Lehramtsausbildung sein muss, es reicht nicht nur ein zusätzliches Modul.

Ein zweites Thema: Hier meine ich Demokratieprozesse oder Ausbildung von demokratischen Werten. Die Sächsische Staatsregierung hat vor einiger Zeit das Papier »Wie wie Werte« auf den Weg gebracht, entwickelt im Auftrag des Kultusministeriums, und mit einem Maßnahmenkatalog unter setzt. Aber hier ist nun die Frage, was das für die Lehramtsausbildung bedeutet. Ich bin der Meinung, dass auch die Demokratiebildung in der normalen Unterrichtsarbeit verortet sein muss. Es geht um Fragen wie: Wie diskutiere ich mit Schülerinnen und Schülern über strittige Fragen inner-



halb der Gesellschaft ohne dass ich indoktrinär werde? Manchen Lehrern bereitet das Sorge – sie fragen sich, wo die Grenze ist und wie sie damit umgehen sollen. Daher finde ich es richtig, dass wir darüber reden, wie wir das in der Lehramtsausbildung verorten. Aber ich bin eben nicht der Meinung, dass wir überall etwas zusätzlich machen müssen. Die Frage ist, wie können wir diese Kompetenzen in der Lehramtsausbildung entwickeln und was muss als zusätzlicher Inhalt vermittelt werden.

Dr. Anja Durdel

Business Manager Education and
Social Welfare, Ramboll Management
Consulting

Ich darf ergänzen, dass der Umgang mit Heterogenität einer der sechs Schwerpunkte der Qualitätsoffensive ist. 94 % aller Projekte arbeiten an diesem Schwerpunkt, hier gibt es viel Forschungoutput und auch viel Strukturentwicklung. Es hat sich ein gut gesteckter Diskurs in dem Feld weiterentwickelt, in den beispielsweise auch Fragen der Digitalisierung oder die Kooperation von Bildungswissenschaft und Fachdidaktiken hineinspielen.

Alexandra Gerlach

Moderatorin

Das ist schon wieder Stoff für mindestens drei weitere Fachtage. Aber wir sind für

heute leider jetzt schon wieder am Ende der Zeit. Gibt es jetzt noch eine ganz dringende Frage, die Sie gerne loswerden möchten? Das sehe ich im Moment nicht. Bevor ich jetzt an die Ministerin übergebe, wollte ich Ihnen noch kurz etwas zu Gehör bringen, was ich in der Pause vorhin kurz recherchiert habe, ein herrliches Zitat, wie ich finde, über Lehrer: »Ein mittelmäßiger Lehrer erzählt, ein guter Lehrer erklärt, ein besserer Lehrer zeigt, der beste Lehrer inspiriert.« Das passt jetzt gut an den Schlusspunkt meines Auftrages für heute hier. Denn es ging ja darum: Wie bekommen wir eine qualitätsvolle Lehrerbildung hin, was macht einen guten Lehrer aus? Das haben wir heute versucht zu besprechen und versucht zu definieren. Das Thema ist so vielschichtig, da werden wir auch keine abschließende Definition finden. Aber ich denke, wir haben eine Idee, wo es hingehen muss und die Wege sind vielfältig. Ich darf die Ministerin jetzt um das Schlusswort bitten. Herzlichen Dank!

Dr. Eva-Maria Stange

Sächsische Staatsministerin für
Wissenschaft und Kunst

Ich möchte mich ganz herzlich bei Ihnen bedanken für die kompetente und inspirierende Moderation. Ich möchte mich auch bei den Referentinnen und Referenten ganz herzlich bedanken, weil dadurch auch die Möglichkeit bestand, wirklich einmal dieses Feld komplett aufzumachen, zumindest was



Dr. Eva-Maria Stange

die erste Phase der Lehramtsausbildung angeht. Aber Sie haben auch gemerkt, dass wir diese Tagung mit ganz vielen offenen Enden verlassen, mit ganz vielen offenen Punkten, die jetzt vertieft weiter diskutiert werden sollten.

Ich möchte einige Punkte nennen, die wir heute in der Diskussion nicht noch einmal aufgegriffen haben. Herr Prof. Oelkers hat in seiner Expertise darauf hingewiesen, dass wir Seiteneinsteiger nicht als ein Risiko- oder ein Krisenphänomen betrachten sollten, sondern dass wir Seiteneinsteiger als eine wichtige und wertvolle Bereicherung ansehen sollten. Herr Prof. Hofsäss hat auch darauf hingewiesen, dass er sich wünscht, Lehramtsausbildung für Seiteneinsteiger dauerhaft an den Hochschulen zu etablieren. Das ist ein Thema, das heute nicht weiter diskutiert wurde.

Ich möchte nur einige Punkte nennen, die eine Rolle gespielt haben und die wir als Ministeriumsvertreter, aber auch Sie aus den Hochschulen, mitnehmen: Da ist das Thema verlässliche Rahmenbedingungen. Wir haben sowohl aus der Studie von Prof. Oelkers als auch heute von Frau Durdel gehört, dass es in jedem der 16 Bundesländer unterschiedliche Rahmenbedingungen für die Lehramtsausbildung gibt. Das Wichtigste für eine qualitativ gute Lehramtsausbildung ist, dass die Rahmenbedingungen der Lehramtsausbildung insgesamt gut sind. Das bedeutet auch, dass wir dafür Sorge tragen müssen, dass an den Hochschulen dauerhafte Stellen dort vorhanden sein müssen, wo Daueraufgaben für die Lehramtsausbildung vorhanden sind. Wir müssen also die Frage beantworten, wo dauerhaft welche und wie viele Lehrer und Lehrerinnen in Sachsen zukünftig ausgebildet werden und wie diese Standorte auch so fit gemacht werden, dass sie diese Aufgabe – sowohl in der Erstausbildung und vielleicht auch zukünftig verstärkt in der Weiterbildung – ausführen können. Wir brauchen diese langfristige Planung, damit wir nicht wieder in eine solche Situation von zu wenigen Lehrkräften kommen wie derzeit. Das Zweite ist: Wir haben aktuell besondere Herausforderungen durch die Quantität der Lehramtsausbildung, die wir an den Hochschulen zu bewältigen haben. Die besonderen Herausforderungen werden von den Hochschulen aus meiner Sicht nach wie vor hervorragend gemeistert, aber sie führen auf der anderen Seite auch – und

das ist der Vorteil einer solchen Krisensituation – zu Überlegungen über die qualitative Weiterentwicklung. Daher ist es auch gut, dass wir diese Qualitätsentwicklungsprojekte sowohl auf Landes- wie auch auf Bundesebene haben. Hier schließt sich für mich wieder die Frage an, was dauerhaft bleibt und nachhaltig ist, wenn das zusätzliche Geld nicht mehr fließt. Derzeit haben wir Projektgelder, aber die Frage ist, was auch dauerhaft daraus aufgebaut werden muss. Eine Krisensituation durch eine hohe Zahl von Studierenden kann auch ein Anstoß für qualitative Veränderungen sein. Ein Thema, das in Richtung strukturelle Veränderung auch im Hochschulgesetz hinweist, sind die sogenannten Querstrukturen, also die Zentren für Lehrerbildung. Sie stellen nicht nur eine Querstruktur innerhalb der Universitäten dar, sondern gleichzeitig mit der Mentorenausbildung und der Verzahnung mit den Personen der zweiten Phase auch eine Querstruktur in der Lehramtsausbildung insgesamt. Da stellt sich die Frage, die wir heute nicht beantwortet haben, wie wir diese Zentren für Lehrerbildung zukünftig im Hochschulgesetz, vielleicht auch in einem Lehrerbildungsgesetz, verankern. Damit verbunden ist auch die Anregung des Austauschs der Akteure zwischen der ersten, zweiten und der dritten Phase, also der Phase der Einarbeitung und der Weiterbildung innerhalb der Schulen. Wie gelingt das in einer Struktur, wo die Ausbildung in zwei verschiedenen Ministerien verankert ist? Wie kann dieser Austausch so strukturiert in Gang gesetzt wer-

den, dass er letztendlich auch zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung genutzt werden kann? Das sind nur einige Anstöße, die ich aus der Diskussion heute mitnehme.

Abschließend möchte ich auf die Expertise von Herrn Prof. Oelkers hinweisen, weil wir heute nicht alles besprechen konnten. Mein Wunsch ist – und soweit es das Wissenschaftsministerium betrifft, werden wir das auch anschieben –, dass wir in regelmäßigen Abständen prüfen, wie sich die Lehramtsausbildung aus den Anstößen, die gegeben worden sind, weiterentwickelt, sowohl strukturell, gesetzlich verankert, aber auch qualitativ. Denn eine Frage, die ich vorhin gestellt habe, bleibt im Raum: Welche Kompetenzen muss eine Lehrerin, ein Lehrer für die Schule des 21. Jahrhunderts mitbringen? Was sind die Kompetenzen und wie muss eine Lehramtsausbildung aussehen, damit eine Lehrerin, ein Lehrer, diese Kompetenzen entwickeln kann? Das ist für mich die zentrale Frage, die über allem steht und der wir uns gemeinsam annähern müssen.

Ich möchte mich ganz herzlich bei den Referentinnen und Referenten für die Anregungen bedanken und hoffe, dass Sie alle für Ihren Alltag, für Ihre Forschungsarbeit, für die Lehramtsausbildung oder die politische Arbeit etwas mitgenommen haben und uns helfen, dieses Thema umzusetzen. Denn ich bleibe dabei, die Lehramtsausbildung ist eines der wichtigsten Zukunftsthemen unseres Landes, weil es ein Kreislauf ist, den wir hier in Gang setzen. Vielen Dank. ■

Logo of the University of Chemnitz and the Sächsisches Institut für Arbeitswissenschaft (SIA) are visible in the top left corner of the projection screen.

ung
alitätssicherung
ng – 1. Phase –
Sachsen

ar 2019



Laura Anderssohn
Lehrstuhl für

Sophie Fritschek
Lehrstuhl für

Prof. Bernhard Kötting
Lehrstuhl für Lebensmittel
TU Chemnitz

Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Titel	Vorname	Nachname	Funktion	Einrichtung
	Dirk	Bachmann	Referat Lehreraus- und Lehrerweiterbildung	Landesamt für Schule und Bildung
	Clemens	Behrendt	Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulforschung	TU Dresden
Dr.	Hedda	Beuchel	Abteilungsleiterin Lehrerbildung	Landesamt für Schule und Bildung
Dr.	Jaqueline	Beyer	Referat Universitäten und Kunsthochschulen	Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst
	Alexander	Biedermann	Geschäftsführer Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung	Universität Leipzig
	Lothar	Bienst	Mitglied des Sächsischen Landtages	CDU-Fraktion
	Nancy	Biermann	Parlamentarische Beraterin	BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN Fraktion im Sächsischen Landtag
JProf. Dr.	Meike	Breuer	Zentrum für Lehrerbildung	TU Chemnitz
	Norbert	Busch-Fahrinkrug	Referat Universitäten und Kunsthochschulen	Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst
	Karin	Cesca	Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulforschung	TU Dresden
	Evelin	Däberitz	Referat Universitäten und Kunsthochschulen	Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst
JProf. Dr.	Henriette	Dausend	Zentrum für Lehrerbildung	TU Chemnitz
Dr.	Monika	Diecke	Akademisches Auslandsamt	TU Dresden
	Nick	Dienel	Fachschaftrats Allgemeinbildende Schulen	TU Dresden
Dr.	Anja	Durdel	Business Manager Education and Social Welfare	Ramboll Management Consulting
Prof. Dr.	Maximilian	Eibl	Prorektor für Lehre und Internationales	TU Chemnitz
	Gerald	Eisenblätter	Referent für Bildung	SPD-Fraktion im sächsischen Landtag
Prof.	Gerald	Fauth	Prorektor für Lehre und Studium	Hochschule für Musik und Theater Felix Mendelssohn Bartholdy Leipzig

Titel	Vorname	Nachname	Funktion	Einrichtung
	Uta	Franke	Leiterin der Ausbildungsstätte für das Lehramt an Oberschulen	Landesamt für Schule und Bildung
	Sabine	Friedel	Mitglied des Sächsischen Landtages	SPD-Fraktion
	Anika	Friedrich	Fachschaft Berufspädagogik	TU Dresden
	Dana	Frohwieser	Zentrum für Qualitätsanalyse	TU Dresden
	Rebekka	Frömling	Amtierende Rektorin	Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden
Prof. Dr.	Friedrich	Funke	Dekan Fakultät Erziehungswissenschaften	TU Dresden
Prof.	Axel	Gehrmann	Geschäftsführender Direktor des Zentrums für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB)	TU Dresden
	Alexandra	Gerlach	Moderatorin	
Prof. Dr.	Martin	Hartmann	Fakultät Erziehungswissenschaften	TU Dresden
Prof. Dr.	Jeanette	Hoffmann	Institut Erziehungswissenschaften	TU Dresden
JProf. Dr.	Sven	Hofmann	Didaktik der Informatik	Universität Leipzig
Prof. Dr.	Thomas	Hofsäss	Prorektor für Bildung und Internationales	Universität Leipzig
Prof.	Birgit	Ibelshäuser	Musikpraxis Lehramt	Hochschule für Musik Dresden
	Michael	Jung	stellv. SLV-Landesvorsitzende	Sächsischer Lehrerverband
	Andrea	Kersten	Mitglied des Sächsischen Landtages	fraktionslos
JProf. Dr.	Minkyung	Kim	Zentrum für Lehrerbildung	TU Chemnitz
	Stefanie	Kirchner	Institut für Erziehungswissenschaft	TU Dresden
	Karla	Kirschke	Mitarbeiterin Kirsten Muster	Sächsischer Landtag
	Claudia	Koepernik	Referat Hochschule und Forschung	GEW Sachsen
	Fabian	Köhler	Studentenrat	TU Dresden
Dr.	Nobert	Kosch	Fakultät Mathematik	TU Dresden
Prof.	Bernhard	Koring	Zentrum für Lehrerbildung	TU Chemnitz
	Ute	Krause	Leiterin der Ausbildungsstätte für das Lehramt Sonderpädagogik	Landesamt für Schule und Bildung
Prof. Dr.	Hans Georg	Krauthäuser	Prorektor für Bildung und Internationales	TU Dresden

Titel	Vorname	Nachname	Funktion	Einrichtung
	Anne-Katrin	Krüger	Fachschaftsrat Allgemein- bildende Schulen	TU Dresden
Dr.	Walter	Kühme	Referatsleiter Universitäten und Kunsthochschulen	Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst
Prof. Dr.	Thomas	Kühn	Institut für Anglistik und Amerikanistik	TU Dresden
	Ricarda	Lehmann	Institut für Berufspädagogik und berufliche Didaktiken	TU Dresden
Prof. Dr.	Karl	Lenz	Leiter des Zentrums für Qualitätsanalyse	TU Dresden
	Frank	Leuschke	Referatsleiter Ressortkoordi- nierung SMK/SMWK	Sächsische Staatskanzlei
Prof. Dr.	Katrin	Liebers	Leiterin des Instituts für Pädä- gogik und Didaktik des Elemen- tar- und Primarbereiches	Universität Leipzig
Prof. Dr.- Ing.	Uwe	Marschner	Institut für Halbleiter- und Mikrosystemtechnik Arbeits- gruppe Elektromechanische Systeme/ Mikrosystementwurf	TU Dresden
	Nadine	Marx	Referat Universitäten und Kunsthochschulen	Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst
	Henriette	Mehn	Studentenrat	TU Dresden
	Dagmar	Meißner	Referat Lehreraus- und Lehrerweiterbildung	Landesamt für Schule und Bil- dung
Prof. Dr.	Susanne	Narciss	Professur für Psychologie des Lehrens und Lernens	TU Dresden
	Martin	Neumärker	Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung	TU Dresden
Prof. Dr.	Manuela	Niethammer	Professur für Bautechnik, Holz- technik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung / Berufliche Didaktik	TU Dresden
	Katrin	Noack	Referat Universitäten und Kunsthochschulen	Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst
Prof. Dr.	Kerstin	Popp	Studiendekanin Erziehungs- wissenschaftliche Fakultät	Universität Leipzig
Prof. Dr.	Gesche	Pospiech	Professorin für Didaktik der Physik	TU Dresden
	Rolf	Pudersbach	Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung	TU Dresden
	Franziska	Radtke	Referat Universitäten und Kunsthochschulen	Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst
JProf. Dr.	Nicole	Raschke	Juniorprofessur Didaktik der Geographie	TU Dresden

Titel	Vorname	Nachname	Funktion	Einrichtung
Prof. Dr.	Simone	Reinhold	Dekanin Erziehungswissenschaftliche Fakultät	Universität Leipzig
	Sindy	Riebeck	Professur für Didaktik der Informatik	TU Dresden
Dr.	Jürgen	Ronthaler	Geschäftsführender Direktor Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung	Universität Leipzig
	Nelly	Schmechtig	Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB)	TU Dresden
	Patrick	Schreiber	Mitglied des Sächsischen Landtages	CDU-Fraktion
	Ralph	Schubert	Leiter der Ausbildungsstätte für das Lehramt an Oberschulen	Landesamt für Schule und Bildung
Dr.	Eva-Maria	Stange	Staatsministerin	Sächsische Staatsministerin für Wissenschaft und Kunst
	Inka	Stöhr	Referat Universitäten und Kunsthochschulen	Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst
	Jasmin	Usainov	Koordinierungsausschuss des studentischen Akkreditierungspools	TU Dresden
Prof. Dr.	Matthea	Wagener	Institut für Erziehungswissenschaft	TU Dresden
Dr.	Ronald	Werner	Abteilungsleiter Hochschulen	Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst
	Johannes	Winter	Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulforschung	TU Dresden
Prof. Dr.	Jörg	Zabel	Didaktik der Biologie	Universität Leipzig
	Petra	Zeller	Referatsleiterin Lehrerbildung	Sächsisches Staatsministerium für Kultus

**Herausgeber:**

Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst
Wigardstraße 17 | 01097 Dresden
www.smwk.sachsen.de

Redaktion:

Pressestelle Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst

Redaktionsschluss:

April 2019

Gestaltung und Satz:

Stoba-Druck GmbH

Fotos:

Titel: Franziska Frenzel / Universität Leipzig
(Studierende des Studiengangs Lehramt Sorabistik)
Veranstaltungsfotos: Steffen Giersch

Druck:

Stoba-Druck GmbH

Auflage:

2.000

Bezug:

Diese Druckschrift kann kostenfrei bezogen werden bei:
Zentraler Broschürenversand der Sächsischen Staatsregierung
Hammerweg 30, 01127 Dresden
Telefon: +49 351 2103671 oder +49 351 2103672
Telefax: +49 351 2103681
E-Mail: publikationen@sachsen.de

Verteilerhinweis

Diese Informationsschrift wird von der Sächsischen Staatsregierung im Rahmen ihrer verfassungsgemäßen Verpflichtung zur Information der Öffentlichkeit herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von deren Kandidaten oder Helfern zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für alle Wahlen.

Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist auch die Weitergabe an Dritte zur Verwendung bei der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die vorliegende Druckschrift nicht so verwendet werden, dass sie als Parteiname des Herausgebers zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte. Diese Beschränkungen gelten unabhängig vom Vertriebsweg, also unabhängig davon, auf welchem Wege und in welcher Anzahl diese Informationsschrift dem Empfänger zugegangen ist. Erlaubt ist es Parteien, diese Informationsschrift zur Unterrichtung ihrer Mitglieder zu verwenden.

Copyright

Diese Veröffentlichung ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, auch die des Nachdruckes von Auszügen und der fotomechanischen Wiedergabe, sind dem Herausgeber vorbehalten.

Diese Broschüre wurde ermöglicht auf der Grundlage des von den Abgeordneten des Sächsischen Landtages beschlossenen Haushaltes.